

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: НАЧАЛО ПУТИ

Эмпирическое исследование



Нестор-История
Санкт-Петербург
2015

УДК 159.922

ББК 88.5

Г 61

Коллектив авторов:

Головей Лариса Арсеньевна
Данилова Марина Викторовна
Рыкман Людмила Владимировна
Петраш Марина Дмитриевна
Манукян Виктория Робертовна
Леонтьева Мария Юрьевна
Александрова Наталья Александровна

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а
«Комплексное изучение психологических факторов возникновения кризисов
профессионального развития в периоды юности и ранней взрослости»

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-06-16035д



Головей Л. А., Манукян В. Р., Рыкман Л. В. и др.

Г61 Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. — СПб. : Нестор-История, 2015. — 336 с.

ISBN 978-5-4469-0721-2

УДК 159.922

ББК 88.5

ISBN 978-5-4469-0721-2



9 785446 907212

© Коллектив авторов, 2015

© Издательство «Нестор-История», 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Оглавление	3
Введение	5
<i>Глава 1. Профессиональное самоопределение личности: понятие, подходы, методы исследования.</i>	7
<i>Глава 2. Профессиональное самоопределение на этапе выбора профессионального пути</i> ...	23
2.1 Уровневые и содержательные характеристики профессионального самоопределения	23
2.2 Факторы профессионального развития подростков и юношества	27
2.2.1 Ситуация профессионального выбора как фактор профессионального самоопределения подростков и юношей	27
2.2.2 Готовность к профессиональному выбору	29
2.2.3 Индивидуально-психологические факторы профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте	32
2.2.3.1 Эмоциональная направленность личности	32
2.2.3.2 Интеллектуальный потенциал	44
2.2.3.3 Жизненные ориентиры и ценности личности	55
2.2.4 Возрастно-половые факторы профессионального самоопределения подростков и юношества	59
2.2.4.1 Возрастно-половой аспект ситуации профессионального выбора.	59
2.2.4.2 Возрастно-половая специфика профессиональной направленности и индивидуально-личностных характеристик в подростковом возрасте.	68
2.2.5 Средовые (или социальные) факторы профессионального самоопределения	77
2.2.5.1 Образовательная среда как фактор профессионального самоопределения	77
2.2.5.2 Семейные факторы профессионального самоопределения	99
2.2.5.3 Особенности профессионального самоопределения подростков, оставшихся без попечения родителей	115
2.3 Структурный анализ возрастно-половых показателей профессионального самоопределения подростков	125
2.4 Обсуждение результатов и выводы к главе.	130
<i>Глава 3. Профессиональное самоопределение и развитие на этапе получения среднего профессионального образования.</i>	140
3.1 Ситуация профессионального выбора студентов ссузов	143
3.2 Психологические показатели профессионального самоопределения студентов первого курса	145
3.3 Кризис профессионального развития первокурсников	151
3.4 Личностные ресурсы профессионального развития студентов первого курса.	158

3.5. Психологические показатели профессионального самоопределения студентов второго курса	165
3.6. Кризис профессионального развития студентов второго курса	168
3.7. Личностные ресурсы профессионального развития студентов второго курса	168
3.8. Психологические показатели профессионального самоопределения студентов третьего курса	170
3.9. Кризис профессионального развития студентов 3 курса ссузов	174
3.10. Личностные ресурсы профессионального развития студентов третьего курса	176
3.11. Обсуждение результатов и выводы	181
<i>Глава 4. Профессиональное самоопределение и развитие на этапе получения высшего профессионального образования</i>	<i>193</i>
4.1. Ситуация выбора профессии и показатели профессионального самоопределения студентов 1 курса	195
4.2. Психологические характеристики профессионального самоопределения студентов 1 курса	196
4.3. Кризис профессионального развития студентов 1 курса	199
4.4. Личностные ресурсы профессионального развития	202
4.5. Ситуация выбора профессии у студентов 3 курса	204
4.6. Показатели профессионального самоопределения студентов 3 курса	207
4.7. Психологические характеристики профессионального самоопределения студентов 3 курса	207
4.8. Кризис профессионального развития студентов 3 курса	212
4.9. Личностные ресурсы профессионального развития студентов 3 курса	214
4.10. Ситуация выбора профессии и показатели профессионального самоопределения студентов 5 курса	216
4.11. Психологические характеристики профессионального самоопределения студентов 5 курса	217
4.12. Кризис профессионального развития студентов 5 курса	223
4.13. Личностные ресурсы профессионального развития	225
4.14. Обсуждение результатов и выводы	226
<i>Глава 5. Профессиональное самоопределение и развитие на этапе начала профессиональной деятельности</i>	<i>232</i>
5.1. Отношение к выбранной профессии, удовлетворенность, самореализация	236
5.2. Психологические показатели профессионального самоопределения	241
5.3. Кризис профессионального развития	246
5.4. Личностные ресурсы профессионального развития	249
5.5. Обсуждение результатов и выводы	254
Заключение	259
Библиография	267
Приложения	275

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время кризисы профессионального развития в периоды юности и ранней взрослости исследуются как в контексте возрастного развития, так и в рамках психологии профессионального развития. В психологии развития кризис выбора профессии рассматривается в рамках юношеского кризиса самоопределения, включающего более широкие проблемы личностного и жизненного самоопределения, в которых профессиональное самоопределение является важной составной частью.

Кризисы, возникающие на этапе профессионального обучения (кризис первокурсника) и начала профессиональной деятельности (кризис профессиональных ожиданий или «кризис молодого специалиста»), в психологии развития рассматриваются как части общего адаптационного процесса «вхождения во взрослость». Первичная профессионализация и начало профессиональной деятельности представляют важнейшие задачи ранней взрослости, успешное решение которых позволяет осуществить переход во взрослость. В контексте возрастного развития данные кризисы связываются как с началом профессионализации, так и со становлением собственного образа жизни, развитием навыков саморегуляции и планирования жизни. В психологии профессионального развития разработаны периодизации профессиональной жизни и типологии карьер с учетом их динамики, сферы деятельности, скорости и формы продвижения, мотивации личности, а также с учетом последовательности прохождения стадий профессионального развития. В процессе профессионализации возникают внутриличностные противоречия, а также противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности. Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности. В результате продуктивного разрешения этих противоречий и кризисов человек переходит на новый уровень профессионального развития, неконструктивное разрешение кризисов приводит к дезадаптации, профессиональной стагнации, конфликтам.

Проблема становится более актуальной в периоды перестройки системы образования, изменения требований к специалистам, в условиях появления новых профессий. Все это создает большую неопределенность на рынке труда и в сфере образования. В условиях перехода на ЕГЭ, когда успешность сдачи этих государственных экзаменов выступает в качестве основного критерия при зачислении в вуз, изменяются подходы к выбору профессии и учебного заведения. Старшеклассники ориентируются в большей мере не на выбор профессии, а на выбор учебного

заведения, в которое можно поступить на бюджетное отделение. В связи с этим реальный выбор профессии откладывается на более поздние сроки и это порождает трудности и кризисные переживания как на этапе выбора профессии, так и на этапах профессионального обучения и вхождения в профессиональную среду.

Вместе с этим следует отметить, что эмпирических исследований факторов возникновения кризисов профессионального развития применительно к периодам юности и ранней взрослости в психологии крайне мало и они не позволяют получить целостного представления о проблеме. Не изучены также характер кризисных переживаний и критерии благоприятного профессионального и учебного развития.

Данная работа направлена на комплексное изучение психологических факторов возникновения кризисов профессионального развития. Изучены характеристики профессионального развития на этапах выбора профессии, профессионального обучения в средних профессиональных и высших учебных заведениях и на начальном этапе профессиональной деятельности. Комплексность исследования обеспечивалась включением в исследование характеристик профессионального развития, изучения наличия, степени выраженности и характера кризисных проявлений. Мы считали важным также рассмотрение факторов, которые могут способствовать возникновению кризисов профессионального развития, либо смягчать кризисные проявления, способствовать их преодолению. В качестве таких факторов были изучены внешние социальные факторы — условия и типы образовательной среды; условия семейного воспитания — состав и структура семьи, ее сплоченность, стили воспитательных воздействий. Большую роль в профессиональном развитии играют и внутренние, индивидуально-психологические факторы. В качестве таковых были выделены пол, возраст, отношение к выбору профессии, показатели профессионального развития, личностные ресурсы человека. Все эти подходы мы реализовали в организации исследования. Исследование было выполнено на выборках старшеклассников, студентов средних и высших профессиональных учебных заведений, начинающих профессионалов. Общий объем выборки составил более 1500 человек. Программа исследования охватывает различные аспекты профессионального функционирования человека как субъекта деятельности и нацелена на выявление закономерностей профессионального развития человека в соотношении с периодами его онтогенетического возрастного развития. В работе последовательно рассматриваются показатели профессионального самоопределения и развития личности на этапах выбора профессии, получения среднего профессионального и высшего образования (в процессе обучения от первого курса до выпускного), на этапе начала профессиональной деятельности. Применительно к каждому из выделенных этапов всесторонне анализируются возникающие кризисы профессионального развития, их источники и факторы возникновения. Помимо этого уделяется внимание рассмотрению ресурсов личности и внешней среды, способствующих предотвращению и успешному преодолению кризисов.

В проведении исследования и подготовке монографии приняли участие: Л. А. Головей (введение, заключение, 1 глава, 2 глава); М. В. Данилова, Н. А. Александрова, М. Ю. Леонтьева (2 глава); Л. В. Рыкман (3 глава), В. Р. Манукян (4 глава), М. Д. Петраш (5 глава). В подготовке методических рекомендаций принимали участие Л. А. Головей, В. Р. Манукян, М. Д. Петраш, М. Д. Данилова.

ГЛАВА 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ, ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема профессионального самоопределения личности в отечественной психологической науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов в формировании субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках различных школ и направлений. Профессиональное развитие как развитие субъекта профессиональной деятельности тесно взаимодействует с онтогенетической эволюцией психических функций индивида и жизненным путем личности в обществе. Психическое развитие есть процесс, развертывающийся во времени и характеризующийся как количественными, так и качественными изменениями. Психология развития, как и возрастная психология, изучают процесс психического развития, однако каждая из этих дисциплин характеризуется особенностями своего предмета. В центре внимания психологии развития — поиск общих закономерностей развития психики, анализ движущих сил и механизмов развития, становление отдельных сфер психики в разные возрастные периоды и в разных культурах.

Развитие человека носит сложный характер и охватывает физические и физиологические изменения, когнитивную сферу (процессы восприятия, мышления, памяти, речи, творческие процессы), эмоционально-волевую, развитие личности и межличностных отношений.

Возраст человека является функцией биологического и исторического времени, а возрастные изменения являются одновременно эффектом онтогенеза и жизненного пути личности. Таким образом, развитие человека является результатом взаимодействия возрастных и исторических факторов, а также сугубо личных событий, происшествий, перемен в его жизни.

Профессиональное развитие — это изменения психических функций и свойств человека, которые возникают при взаимодействии с профессией, в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности. Иными словами, под профессиональным развитием можно понимать развитие человека как субъекта профессиональной деятельности. Обращаясь к истории разработки категории субъекта деятельности в отечественной психологии, можно увидеть, что данная проблема связана с именами Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе

и С. Л. Рубинштейна, но наибольшую разработку она получила в трудах Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1968).

Раскрывая содержание понятия субъекта, Ананьев связывает его с деятельностью, ее предметом, орудием и операциональной техникой, планируемым результатом. Ученый подчеркивает, что субъект не сводится только к субъективным явлениям, структура человека как субъекта деятельности интегрирует свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности. Б. Г. Ананьев рассматривал человека как субъекта основных видов деятельности: общения, познания, труда. Многоуровневость структуры субъекта деятельности объясняет сложность процесса его развития, одновременность и гетерохронность созревания и развития разных функций в различные фазы онтогенеза. Б. Г. Ананьев подчеркивает несовпадение во времени наступления зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская) и субъекта труда (трудоспособность) (Ананьев, 1968). Разные уровни зрелости отражаются в сложном противоречивом становлении человека как субъекта деятельности. В процессе основных видов деятельности человека (от самых элементарных общих форм до сложных видов профессиональной деятельности) формируются его характер и способности, общая одаренность и трудоспособность. Человек как субъект деятельности обладает определенным потенциалом — трудоспособностью, работоспособностью, специальными способностями, активностью в форме ценностных ориентаций, мотивов, сформированным определенным жизненным и профессиональным опытом. Рассматривая трудоспособность человека, Б. Г. Ананьев писал, что она есть явление историческое, непосредственно связанное с развитием средств общественного производства.

Формирование субъекта деятельности не завершается до тех пор, пока деятельность осуществляется; это своего рода перманентный процесс, относящийся к любому возрасту человека как делателя. Данные многочисленных исследований показали, что позднее завершение профессиональной деятельности выступает в качестве фактора увеличения продолжительности жизни. В период взрослости типы деятельности, являющиеся ведущими на предшествующих стадиях индивидуального развития (общение, исследование предметного мира, игра, учение, организационно-общественная деятельность, труд и т. п.) интегрируются и порождают разные типы совмещенных способов жизнедеятельности человека. Именно в период взрослости совершается кардинальной важности переход личности со стадии решения поставленных перед нею жизненных задач к стадии постановки новых проблем, к формулировке качественно новых задач. Таким образом, развитие человека как субъекта профессиональной жизни можно рассматривать как сложный процесс, в котором сочетаются онтогенез и жизненный путь человека. Изучать процесс профессионального развития человека — значит изучать развивающегося человека в условиях сложной изменяющейся среды, в том числе профессиональной. Процесс профессионального развития характеризуется стадийностью, неравномерностью, гетерохронностью, наличием критических и сенситивных периодов, т. е. для него характерны те же закономерности, что и для онтогенетического развития.

Рассматривая развитие человека как субъекта деятельности, Б. Г. Ананьев (1968) подчеркивает его стадийный характер и указывает, что оно включает

4 этапа: а) подготовительный этап, б) старт — начальный момент или включение в определенную деятельность, в) кульминацию — момент наивысшей продуктивности и эффективности деятельности, г) финиш — завершение всего цикла деятельности или выключение из сферы общественной жизни. Е. А. Климов (2007), рассматривая процесс профессионального развития, также распространяет его на все периоды онтогенеза и включает в него 5 последовательных стадий, начиная от раннего возраста, стадии предыгры и заканчивая стадией развития профессионала до пенсии. Э. Ф. Зеер (2003) на основе анализа разнообразных подходов к периодизации профессионального развития человека (Super, 1957; Климов, 1988 и др.) предлагает в качестве оснований для выделения стадий профессионального развития использовать социальную ситуацию развития и уровень реализации ведущей деятельности. Рассмотрение влияния этих факторов позволяет ему выделить семь стадий профессионального становления. Вместе с тем путь профессионального развития индивидуален, он определяется индивидуально-личностными характеристиками, ситуацией развития, общественными условиями, этапом развития общества и множеством других факторов. Это позволило исследователям выделить типы и модели профессионального развития (Митина, 1998)

Важнейшим фактором профессионального развития являются особенности психического развития подростка и предшествующее выбору профессии образование. Значительное влияние на выбор профессии и характер профессионального развития оказывают индивидуально-личностные особенности, такие как пол, возраст, ценности, особенности мотивации, уровень притязаний, структура способностей и другие характеристики личности. Они могут как способствовать формированию профессионального мастерства, творческому подходу к трудовой деятельности, так и препятствовать профессиональному становлению (например, в случае отсутствия общих профессиональных способностей — активности, саморегуляции, помехоустойчивости), приводить к более быстрому профессиональному старению и деформации. Безусловно, важнейшую роль играют и внешние факторы, такие как ситуация на рынке труда, потребность в тех или иных профессиях, социально-экономическая ситуация в стране.

На каждой возрастной стадии профессиональное и личностное становление отличаются своим содержанием и динамикой. Ведущей тенденцией развития личности является расширение ее отношений с действительностью, обогащение ее потребностей, способностей, возникновение новых возможностей деятельности. Важнейшую детерминирующую роль в развитии личности играет сфера потенциального психического, которая служит источником смыслообразования и временной перспективы. В качестве форм потенциального выступают цели, стремления, идеалы, а также перспективы и возможности развития личности. Развитие личности связано с бесконечным ростом человеческих способностей, интересов и других свойств, с постоянным разворачиванием новых, ранее скрытых потенциальных характеристик, которые формируются в зависимости от условий жизнедеятельности, когда возникает вопрос о направлении ее дальнейшего развития, о новых смыслах жизни. Активность личности проявляется в том, насколько она осознает свои возможности и насколько полно использует их в планировании своей деятельности и в саморазвитии.

Планирование профессионального развития — это процесс формирования профессиональной самоконцепции и самоопределения в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений и ценностей.

Процесс профессионального развития порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. В некоторых случаях он может сопровождаться кризисами профессионального развития и профессиональными деструкциями личности.

Критические периоды развития сопровождаются снижением уровня функционирования многих показателей, захватывающих разные уровни индивидуальности (морфофункциональный, психофизиологический, психологический, социально-психологический, социальный). В развитии человека появляются рассогласования и противоречия, порождающие новые тенденции развития. Возрастные кризисы — переходные фазы от одного возрастного периода к другому, своеобразные переломные моменты, в недрах которых зреет качественный скачок, переход на новый уровень развития. От того, как человек проживает критический период, какова ситуация его развития и собственная позиция, зависит, будет ли выход из кризиса продуктивным, перейдет ли развитие на новый уровень, сформируются ли позитивные тенденции, обеспечивающие успешную самореализацию и удовлетворенность, либо будут преобладать негативные тенденции, что может привести к уменьшению удовлетворенности профессиональной деятельностью, снижению направленности на профессиональную самореализацию и, возможно, к возникновению нарушений адаптивности к среде и ухудшению состояния здоровья.

Критические периоды присутствуют в развитии на протяжении всего онтогенеза. Наиболее полно они изучены применительно к детскому и подростковому возрастам. Что же касается периода взрослости, то наряду с малой его изученностью существует неоднозначность взглядов ученых на характер развития взрослых — от полного отрицания кризисов в этом возрасте, рассмотрения его как периода расцвета творческих сил человека до трактовки взрослости и старости как периодов, в которых обостряются все проблемы и противоречия развития.

На основе анализа работ, касающихся кризисов развития и возрастных периодизаций, можно выделить следующие кризисы подросткового и взрослого периодов развития:

1. Возрастной кризис подросткового возраста, главной задачей которого является профессиональное самоопределение.
2. Возрастные кризисы юности и ранней взрослости — юношеский кризис самоопределения, «кризис первокурсника», кризис профессиональных ожиданий.
3. Возрастные кризисы средней взрослости — кризис достижений 30-летних, экзистенциальный кризис 40-летних, или кризис середины жизни.
4. Кризис поздней взрослости.

Для кризисов взрослого периода развития характерна их большая осознанность и в то же время большая интериоризированность, скрытность, по сравнению с кризисами детского периода. Кризисы взрослого периода возникают реже, с большим временным интервалом, они не так строго привязаны к хронологическому возрасту. Это объясняется тем, что за порогом школьной жизни наряду с возрастной линией развития усиливается индивидуальная линия жизни,

собственный жизненный и профессиональный путь, который может по-разному соотноситься с онтогенетическим развитием. Кроме того, характер переживания кризисов взрослого, и даже их возникновение, зависят от стилей совладающего поведения, которые использует человек, от того, как он организует свои внутренние и внешние ресурсы, реагируя на важные жизненные события.

Протекание кризиса развития человека как личности включает в себя изменения:

- в эмоционально-волевой сфере — психологический дискомфорт, повышение тревожности, снижение способности к волевым действиям, перераспределение значимости некоторых жизненных стимулов;
- в когнитивной сфере — снижение познавательных способностей (памяти, внимания, мышления, изменения в восприятии себя и своей жизни);
- в сфере направленности — изменяются ценности, интересы, идеалы, убеждения, отношения к будущему, смысл и целостность жизни;
- в самосознании и Я-концепции личности — усиление Я-концепции, либо ее перестройка и разрушение прежней Я-концепции, которая препятствует способности действовать;
- в подструктуре опыта — могут изменяться старые привычки, навыки, на смену которым приходят новые, нередко формирующиеся в самом процессе кризиса.

Изменения в структуре субъекта деятельности происходят на личностном уровне и связаны с деятельностью. Происходит перестройка смысловых структур профессионального самосознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции; изменения в самой деятельности — в занятиях, средствах труда, видах труда, условиях труда.

Возрастное и профессиональное развитие осуществляются гетерохронно. В процессе профессионального развития отмечается соотношение всех рядов развития человека: физиологического (человек как индивид), профессионального (человек как субъект деятельности), личностного — особенно отчетливо это соотношение проявляется в кризисные периоды.

Под кризисами профессионального развития понимаются такие периоды в профессиональном развитии личности, которые связаны с перестройкой смысловой структуры профессиональной деятельности, характеризуются активизацией адаптационных процессов и активным личностным реструктурированием. В ряде исследований (Головей, Петраш, 2007) было показано, что ситуации профессиональных кризисов характеризуются снижением удовлетворенности профессиональной деятельностью, отсутствием стремления к самореализации, снижением резервных восстановительных возможностей организма. В периоды кризисов отмечается снижение эмоциональной устойчивости, увеличение тревожности, беспокойства, фиксации на неудачах, социализации поведенческого контроля, возрастание чувства долга, наряду с этим отмечается снижение инициативности, адекватности в межличностном общении, повышение уровня проявлений синдрома «эмоционального выгорания». Таким образом, в процесс протекания кризисов профессионального развития вовлекаются все уровни организации человека — индивидуальный, субъектный, личностный. И в этом смысле кризисам свойственен интегральный характер.

Задачи, решаемые человеком на каждом этапе своего профессионального развития, различны, и это определяет особенности и характер протекания кризисов.

Рассмотрим основные черты кризисов профессионального развития, характерных для этапов выбора профессии, профессионального обучения и начала профессиональной деятельности. Эти этапы приходится на периоды возрастного развития, соответствующие юности и ранней зрелости. Кризис учебно-профессиональной ориентации характерен для возраста 14–15 или 16–17 лет, когда человек находится на стадии оптации. На этой стадии происходит переоценка учебной деятельности. В зависимости от профессиональных намерений изменяется учебная мотивация, учеба становится профессионально-ориентированной: ведущей становится учебно-профильная, а не учебно-познавательная мотивация. Ядром кризиса становится столкновение желаемого будущего и реального настоящего. Факторами, детерминирующими кризис, могут быть невозможность реализовать свои профессиональные намерения, выбор профессии без учета своих способностей, интересов и других индивидуальных особенностей. Негативную роль играет выбор профессии, опирающийся лишь на внешнюю мотивацию (моду, материальную сторону профессии, ситуативные факторы, незнание содержания труда в выбираемой профессии и др.).

Кризис профессионального выбора (16–18 лет или 19–21 год) — стадия профессиональной подготовки. Кризис происходит в первый (кризис первокурсника) и в последний год обучения. Этот кризис можно назвать кризисом ревизии и коррекции профессионального выбора. Характерной чертой переживания кризиса является чувство разочарования, недовольство отдельными предметами, учебным заведением, сомнения в правильности выбора, падение интереса к учебе. Кризис преодолевается с помощью смены мотивации с учебной на социально-профессиональную. Этому способствует усиливающаяся из года в год профессиональная направленность учебных курсов, различные виды практической работы, активизация учебно-познавательной деятельности. Иногда требуется коррекция профессионального выбора.

Кризис профессиональных ожиданий (18–20 лет или 21–23 года) характерен для стадии профессиональной адаптации. Источником кризиса является несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности. Человек попадает в новый коллектив, сталкивается с новыми требованиями, появляются новые социально-профессиональные ценности и иная социальная роль — профессиональная, складывается новая иерархическая система производственных отношений. Переживания, сопровождающие этот кризис: неудовлетворенность организацией труда и его содержанием, должностными обязанностями, трудовым коллективом, отношениями с коллегами, условиями работы и зарплатой. Этот кризис может быть преодолен конструктивно с помощью активизации усилий, направленных на ускорение адаптации и приобретение опыта, коррекции мотивов труда и Я-концепции. Деструктивным выходом является смена специальности или профессии, увольнение с работы или некачественное выполнение профессиональных обязанностей (Зеер, 2003; Сыманюк, 2005).

Учитывая, что развитие человека как субъекта деятельности (профессиональное развитие) тесно переплетается с развитием человека как личности, с ее жизненным путем в обществе, в реальной жизни профессиональные и возрастные кризисы взаимосвязаны и дополняют друг друга. В отдельные периоды развития на первый план могут выходить признаки профессиональных кризисов,

в другие — возрастных, нормативных кризисов. Возможно и совмещение, наложение этих кризисов, что ведет к усилению кризисной симптоматики.

Вместе с тем помимо указанных кризисов выделяются еще и кризисы биографические. Модель биографических кризисов разработана Р. А. Ахмеровым на основе причинно-целевой концепции психологического времени личности. Под биографическим кризисом в этой концепции понимаются различные формы переживания человеком непродуктивности своего жизненного пути. Р. А. Ахмеров (1994) выделяет три основных биографических кризиса: кризис нереализованности, кризис опустошенности, кризис бесперспективности.

Кризис нереализованности возникает в тех случаях, когда в субъективной картине жизненного пути слабо представлены реализованные связи событий жизни. Человек не видит или недооценивает свои достижения, в своем прошлом он не усматривает существенных событий. Одной из причин кризиса такого рода может быть новая социальная среда, в которую попал человек. Эта среда значима для человека, но она не может оценить его специфический опыт, подготовленность, квалификацию. Кризис опустошенности возникает в ситуации, когда по тем или иным причинам в субъективной картине жизненного пути слабо представлены связи, ведущие от прошлого в настоящее и будущее. Несмотря на то, что человек осознает наличие у себя значимых достижений, у него доминирует переживание, связанное с отсутствием заметно привлекающих его в будущем конкретных целей, и сил для их достижения тоже нет. Одной из причин может быть душевная усталость после длительной напряженной работы, «штурма высот» как в жизни, так и в профессии. Кризис бесперспективности возникает в ситуации, когда в сознании человека слабо представлены потенциальные связи событий, проекты, планы, мечты о будущем. Проблема здесь не в самой неопределенности будущего (будущее может быть вполне определенным — картина безнадежного застоя, скуки, отсутствие перспектив профессионального роста, утверждения себя в основных жизненных ролях, характерных для данного возраста), а в том, что человек затрудняется в построении новых жизненных программ, не видит для себя путей самоопределения. Указанные кризисные переживания могут встречаться в разных сочетаниях и включаться в структуру переживаний кризисов профессионального развития личности (Манукян, 2003).

Необходимо отметить, что различные периоды профессионального развития изучены в психологической науке с разной степенью полноты. Достаточно подробно изучен период выбора профессии, первичное профессиональное самоопределение, которое является основной задачей развития в подростковом и юношеском возрасте. Изучено содержание профессионального самоопределения, свойства личности, которые лежат в основе успешного решения этой задачи. При этом преимущественному анализу подвергались компоненты профессиональной направленности личности, становление познавательных интересов и профессиональной готовности личности (Климов, 1998, 2007; Чернявская, 2004; Головей, 1996 и др.). В психологии профессионального развития разработаны периодизации профессиональной жизни и типологии карьер с учетом их динамики, сферы деятельности, скорости и формы продвижения, мотивации личности, а также с учетом последовательности прохождения стадий профессионального развития. В процессе профессионализации возникают внутриличностные противоречия, а также противоречия

между личностью и внешними условиями жизнедеятельности. Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности. В результате продуктивного разрешения кризисов человек переходит на новый уровень профессионального развития, неконструктивное разрешение кризисов приводит к дезадаптации, профессиональной стагнации, конфликтам (Безносов, 2004; Зеер, 2003; Маркова, 1996 и др.).

На существование кризисов в процессе профессионального становления указывают Л. И. Анцыферова (1994), Н. С. Глуханюк (2000), Е. А. Климов (2007), А. К. Маркова (1996), Н. С. Пряжников (1996), А. Р. Фонарев (1998) и другие исследователи. Ф. Э. Зеер предложил концепцию профессионального становления личности, согласно которой условием перехода на следующую стадию профессионального развития является прохождение через кризис. Анализ факторов, способствующих возникновению кризисов профессионального развития, показал, что к ним можно отнести как личностные проявления, например, сверхнормативную активность, поглощенность профессиональной деятельностью, так и возрастные психофизиологические изменения и социально-экономические условия, а также изменения в жизнедеятельности человека в целом.

Исследование профессионального самоопределения на этапе овладения профессией при обучении в профессиональном учебном заведении или на начальных этапах профессиональной деятельности традиционно рассматривалось в основном с позиций адаптации студента или начинающего профессионала.

Кризисы, возникающие на этапе профессионального обучения (кризис первокурсника) и начала профессиональной деятельности (кризис профессиональных ожиданий или «кризис молодого специалиста»), в психологии развития рассматриваются как части общего адаптационного процесса «вхождения во взрослость» (Хухлаева, 2009; Кон, 1982 и др.)

К основным задачам развития в период молодости, ранней взрослости R. Havinghurst (1972) относит выбор партнера и создание семьи, формирование семейной системы, принятие ответственности за семью, начало реализации родительской функции и воспитание детей, начало профессиональной карьеры, развитие социальных отношений и принятие гражданской ответственности. R. Gould (1978) выделяет такие задачи развития как обретение независимости от родителей, принятие ответственности за свою жизнь, развитие компетентности и признание личных ограничений. Г. Шихи (2005) включает еще и задачу дальнейшего развития идентичности. D. Levinson (1986) полагает, что для достижения истинной взрослости необходимо решить четыре задачи развития: определить мечту, найти наставника, начать строить карьеру, установить близкие отношения с партнером.

Первичная профессионализация и начало профессиональной деятельности являются важными задачами ранней взрослости, успешное решение которых позволяет осуществить переход во взрослость менее болезненно. В контексте возрастного развития кризисы этого периода связываются как с началом профессионализации, так и со становлением собственного образа жизни, развитием навыков саморегуляции и планирования жизни. Процесс профессионального

самоопределения — сложный динамический процесс, в который вовлечена личность и ее социальное окружение. Важнейшим аспектом этого процесса является достижение личностью профессиональной идентичности, осознание себя профессионалом, принятие целей и ценностей своей профессиональной группы.

Ряд авторов полагают, что идентичность представляет собой множественное явление и возможно существование идентичности применительно к разным сферам жизнедеятельности человека. Первым на это обратил внимание Дж. Марсия (Marsia, 1980), который выделил две сферы идентичности: профессия и идеология. Последняя включает системы ценностей личности, религиозные и политические взгляды и убеждения. Именно эта сфера идентичности в терминах других исследователей предстает в виде личностной идентичности. В настоящее время выделяют такие виды идентичности как социальная, этническая, ролевая, семейная и др.

В понятии профессиональная идентичность (ПИ) выражено представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности, характеризующееся определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением (принятием или нет) к своей профессиональной принадлежности (Waterman, 1982). Достижение профессиональной идентичности, по мнению Марковой А.К. (1996) выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности и профессиональных отношений, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности. Ермолаева Е.П. (2008) рассматривает профессиональную идентичность как комплексную характеристику, отражающую соответствие субъекта и деятельности, как устойчивое согласование инструментального (владение профессиональным инструментарием), индивидуального (индивидуальная ценность профессии и Я-концепция профессионала) и социального (соответствие профессионала социальным запросам относительно качества выполняемой им профессиональной деятельности) компонентов. С точки зрения Г.М. Андреевой (2005), профессиональная идентичность представляет собой «принятие на всех уровнях: социальном — с позиции ценностно-этической, психологическом — внутренних подструктур личности, индивидом профессионально-ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве».

Перечисленные выше подходы к профессиональной идентичности делают акцент преимущественно на ценностно-смысловой стороне, отражающей принятие профессионалом ценностей профессионального сообщества. Само понятие профессиональной идентичности недостаточно операционализировано. Его необходимо наполнить содержанием, что позволило бы изучить его эмпирически. Думается, что если идти от определения личностной идентичности, данного Э. Эриксоном (2002), то профессиональная идентичность должна бы включать целый ряд свойств и характеристик, таких как: 1. временные характеристики профессиональной деятельности (этапы подготовки и осуществления профессиональной деятельности, профессиональные перспективы, временные затраты на деятельность и пр.), их отражение в сознании специалиста; 2. ощущение собственной уникальности и неповторимости, профессиональный «почерк», Я-концепция профессионала и др.; 3. единство с другими людьми (принятие ценностей профессии и профессиональной группы, позитивные межличностные отношения внутри профессионального

сообщества, позитивное отношение и принятие людей, к которым обращена профессиональная деятельность (клиентов, потребителей) и др.); 4. возможно, это также включение пространственной характеристики, т. е. места или доли, которые занимает профессиональная деятельность в жизни человека (здесь может быть трудоголизм — поглощенность ролью, может быть и обратное — профессия лишь как средство заработка, занимает ничтожное место в пространстве личности).

Очень важен баланс ориентации на себя и обращенности на других людей. Ориентация на других обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию, но может наносить ущерб творчеству, самореализации.

Становление профессиональной идентичности представляет непрерывный процесс и осуществляется в течение всей профессиональной жизни. Ряд авторов полагают, что механизмом достижения профессиональной идентичности является прохождение через кризис (Зеер, 2007; Сыманюк, 2005; Ермолаева, 2001 и др.).

Очень важно понять, какие факторы способствуют или препятствуют становлению и достижению профессиональной идентичности. С точки зрения символического интеракционизма, корни которого восходят к идее «зеркального Я» Ч. Кули (2000), определяющим фактором развития идентичности является социальное окружение. Подтверждение этому мы можем найти в наших исследованиях роли семьи и образовательной среды в выборе профессии.

Авторы, работающие в рамках когнитивного направления, рассматривают идентичность как когнитивную систему, диалектически объединяющую социальный и личностный аспект и проявляющуюся в самоописаниях, самооценке, самокатегоризации (Tejfel, Turner, 1986; Breakwell, 1986). Т. е. ведущую роль отводят Я-концепции, ее зрелости, адекватности. Влияние Я-концепции на идентичность было изучено нами на школьниках и студентах, в которых выражены наиболее представленные составляющие образа Я: «Я-семейно-ролевое», «Я-коммуникативное», «Я-увлечения», «Я-учебное», «Я-профессиональное» в структуре Я-концепции. Было показано, что профессиональная деятельность начинает по мере профессионального обучения занимать все более значительное место в пространстве Я-концепции личности. Однако далеко не всегда она является ведущей. Эти факты подчеркивают связь достижения идентичности со становлением структуры Я-концепции личности.

В гуманистических концепциях подчеркивается роль личности в становлении идентичности, которая является результатом индивидуализации от сил природы и социума. При этом в результате естественной потребности в связях с обществом человек добровольно самоотжествляется с социальными установками, идеями, ценностями, что может привести к кризису и утрате идентичности (Фромм, 2008; Роджерс, 1997). Важно соотношение ориентации на себя, свое Я (резкое превалирование этой ориентации может грозить изоляцией, одиночеством и социальной дезадаптацией) или на социум, чрезмерная ориентация на который может привести к полной утрате своего Я. Баланс ценности Я и ориентации на другого характерен для зрелой личности.

Большинство авторов психоаналитической парадигмы приходят к выводу, что развитие идентичности не является линейным процессом и охватывает весь жизненный путь человека (Эриксон, 1996; Waterman, 1999; Bersonsky, 1990; Grotevant, Cooper, 1985).

Идентичность в процессе формирования проходит определенные фазы, которые Дж. Марсиа (Marsia, 1980) называет статусами. Он выделяет четыре возможных статуса идентичности: диффузия (неопределенная идентичность), предрешенная (навязанная) идентичность, мораторий, или кризис идентичности, и, наконец, достигнутая идентичность.

Диффузная идентичность переживается человеком, который либо не испытал, либо уже миновал кризис, при этом выбор совершен не был.

Статус предрешенной идентичности характерен для человека, который не пережил кризис, но совершил выбор. Как правило, выбор является навязанным и совпадает с выбором родителей или значимых близких.

Личность, находящаяся в статусе «мораторий», переживает период кризиса, активного исследования и поиска.

Статус «достигнутой идентичности» обозначает, что индивид прошел через период кризиса, совершил выбор и взял на себя определенные обязательства по отношению к своей профессии. «Достигнутой идентичностью» обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей, убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Критериями достигнутой идентичности являются: представление о том, что личность способна вызвать уважение, понимание, высокая самооценочность, уверенность в себе при высокой внутренней активности, повышенная рефлексия при наличии ориентации на других и высокой значимости другого.

«Псевдоидентичность» — отрицание собственной уникальности или ее навязчивое подчеркивание с переходом в стереотипию, нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, низкая рефлексия, в некоторых случаях — гиперидентичность вследствие тотального поглощения своей ролью, статусом, при высоком оценивании своих качеств и нарушении гибких связей с социумом. Подобные статусы или фазы формирования идентичности выделяют и ряд отечественных исследователей (Шнейдер; 2001, Азбель; 2004 и др.)

Утрата или недостижение профессиональной идентичности существенно нарушают позитивные процессы профессионального развития и могут проявляться в профессиональном выгорании, профессиональных деструкциях личности, отказе от работы или игнорировании профессиональных обязанностей, в утрате ценности труда вообще, переключении на развлечения, переключении на другие сферы жизни (досуговую, семейную, хобби и пр.). Утрата идентичности может переживаться как кризис, который проявляется в повышении тревожности, безразличном отношении к профессиональному будущему, страхе перед будущим. Это может сопровождаться нарушением временной связности жизни, разрушением Я-концепции, нарушением отношений с социумом, как следствие — появлением зависимостей, неврозов и пр.

Важную роль в достижении профессиональной идентичности и преодолении кризисов профессионального развития играют психологические качества личности, которые существенно преобразуются с наступлением взрослости. К психологическим критериям взрослости относят: достижение социальной и личностной

зрелости как способности принимать ответственность, логические решения, проявлять терпимость и устанавливать адекватные межличностные отношения, направленность на саморазвитие и самоактуализацию (Ананьев, 1968; Маслоу, 1997; Роджерс 1997; Реан, 2000); способность реагировать на изменения, приспосабливаться к ним (Крайг, Бокум, 2005); адекватное восприятие реальности и самого себя, наличие жизненной философии (Олпорт, 2002) и др.

О роли личностной зрелости в формировании профессиональной идентичности и профессиональном развитии личности писал Б.Г. Ананьев (1968). Он говорил о том, что личностная зрелость предполагает активную трудовую деятельность и потому *трудовую (профессиональную)* зрелость. Она выражается не только в высшем уровне профессиональной трудоспособности и продуктивности, но и в особом отношении к труду, в осознании ценности труда как созидания и главного канала самореализации личности. Полагаем, что для студентов с достигнутой идентичностью должны быть характерны высокие показатели эмоциональной зрелости личности, самоконтроля, самостоятельности, автономности (в том числе от родителей), реалистичности. Они больше знают о профессии, которую выбирают, лучше осознают возможности самореализации в профессии. Эти качества, возможно, составляют личностный ресурс преодоления кризисов профессионального развития.

Личностные ресурсы преодоления (копинг-ресурсы) — это комплексный набор личностных, когнитивных и отношенческих факторов, которые выступают в качестве психологических механизмов преодоления. Личностные ресурсы — относительно стабильные характеристики, влияющие на выбор процессов оценки и преодоления, которые, в свою очередь, могут подвергаться влиянию наиболее важных результатов действия этих процессов (Aldwin, 2007; Бодров, 2006).

В ходе многочисленных эмпирических исследований были выявлены связи между личностными характеристиками и процессами преодоления стресса. К наиболее значимым личностным детерминантам совладания относятся: выносливость (Kobasa, Maddi, Kahn, 1982), самоэффективность (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli et al, 1999), самооценка (Brokner, 1988), чувство связи, когерентности (Antonovsky, 1993), оптимизм (Carver, Scheier, 1998), самопринятие (Сирота, Ялтонский, 1994). Эти личностные характеристики могут выступать как копинг-ресурсы, как возможности человека, мобилизация которых позволяет ему более адекватно и эффективно преодолевать кризисы.

Ряд авторов относят к личностным копинг-ресурсам также локус контроля (Petrosky, Birkimer, 1991; Дементий, 2004). Так, в частности в исследовании Л.И. Дементия (2004), посвященном изучению влияния интернальности на совладающее поведение, проведенном на выборке студентов, автор делает вывод, что интерналы чаще, чем экстерналы выбирают в трудных ситуациях проблемно-ориентированные стратегии, а экстерналам более свойственны эмоционально-ориентированные стратегии или отстранение.

В последнее время предпринимаются попытки изучения самоактуализации как возможного личностного копинг-ресурса. Так в диссертационном исследовании Л.В. Дементьевой показано, что самоактуализация является одним из наиболее значимых, системообразующих личностных ресурсов преодоления профессионального стресса (Дементьева, 2010). Важная роль в преодолении кризисов отводится

копингам. Т.Л. Крюкова (2004) определяет копинг как сознательный способ справиться со стрессом, который адекватен особенностям личности и ситуации.

В.А. Бодров (2006) полагает, что процесс *совладания со стрессом* необходимо рассматривать по крайней мере на трех уровнях:

Во-первых, на уровне личных и социальных ресурсов, которыми располагает человек. Личные ресурсы — это представления о собственных возможностях, способностях, умениях, самоэффективности в решении проблемы, а также уровень оптимизма в оценке возможности ее преодоления. Социальные ресурсы — это практическая и эмоциональная поддержка со стороны социального окружения индивида, на которую он может рассчитывать в стрессовой ситуации.

Во-вторых, преодоление стресса часто отождествляется с процессом проявления специфических когнитивных и поведенческих стратегий, которые используются для управления стрессовыми условиями и эмоциональными реакциями на эти условия.

В-третьих, преодоление стресса осуществляется в условиях проявления индивидуального стиля поведения или реакции индивида, то есть индивидуально своеобразных способов реализации одних и тех же стратегий преодоления (Бодров, 2006). К. Муздыбаев (1998) полагает, что задача совладания состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо просто терпеть их присутствие.

R. Lazarus (1993) выделяет пять основных задач копинга: минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления; терпение, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций; поддержание позитивного, положительного «образа Я», уверенности в своих силах; поддержание эмоционального равновесия; поддержание, сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми. Успешность преодоления кризиса зависит от реализации перечисленных задач. В качестве ресурсов совладающего поведения особая роль отводится субъектным механизмам регуляции поведения (Е.А. Сергиенко, 2008).

Все вышесказанное позволяет рассматривать задачи профессионального развития и преодоления кризисов в процессе этого развития как сложную жизненную задачу, требующую мобилизации ресурсов личности, включающих индивидуально-личностные свойства человека, ресурсы совладающего поведения, а также ресурсы поддержки ближайшего окружения.

Учитывая сложный характер структуры профессионального самоопределения, связь его с этапами онтогенеза и жизненного пути человека, необходимость учета влияния индивидуально-личностных и социальных факторов на его характер, необходимо использование комплексного подхода. В качестве организационных методов использовался метода возрастных поперечных срезов. Эмпирические методы комплексного исследования включали анкеты, тестовые методы, психобиографические методики. Математико-статистические методы обработки результатов эмпирического исследования были нацелены на выявление закономерностей проявления исследуемых факторов в соответствии с возрастом, полом, образовательной средой, профилем подготовки. Это потребовало использования широкого спектра статистических показателей: корреляционного, факторного, регрессионного, дисперсионного, кластерного, типологического анализа.

Изучались следующие аспекты проблемы:

1. Психологические факторы становления профессиональной идентичности и кризис выбора профессии в период юности.
2. Психологические факторы возникновения и содержание профессиональных кризисов в процессе профессиональной подготовки (период поздней юности, ранней взрослости).
3. Психологические факторы возникновения и содержание профессиональных кризисов на начальных этапах профессиональной деятельности (период ранней взрослости).
4. Исследование психологических ресурсов личности, направленных на преодоление кризисных ситуаций и позитивное профессиональное развитие.

Программа исследования.

Для изучения характеристик и показателей профессионального развития и кризисов был использован методический комплекс, включающий исследование профессиональной направленности личности, уровня сформированности профессионального самоопределения, удовлетворенности профессиональным обучением и деятельностью, изучение основных характеристик профессиональной жизни, в том числе эмоционального выгорания и привлекательности профессионального будущего.

Характер профессиональной направленности изучался с помощью методики Дж. Холланда, модифицированной сотрудниками кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ (приложение 2). Согласно типологии личности американского психолога Дж. Холланда (Holland, 1996), различают шесть профессиональных типов личности: реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистический. Каждый тип характеризуется определенными особенностями системы ценностей, способностей, характера. В связи с этим каждому профессиональному типу личности соответствуют типы профессиональной среды, в которых человек может достичь наибольших успехов.

Изучение уровня сформированности профессионального самоопределения, основой которого является достижение профессиональной идентичности. Профессиональный выбор происходит в процессе преодоления личностного кризиса — кризиса профессиональной идентичности. Статусы профессиональной идентичности изучались с помощью методики Дж. Марсиа, адаптированной В.Р. Орестовой (2001), методики А.А. Азбель «Определение статусов профессиональной идентичности» (Азбель, 2004), методики МИПИ (Шнейдер, 2007). Готовность к профессиональному выбору изучалась при помощи методики профессиональной готовности А.П. Чернявской (2004).

Удовлетворенность профессиональным обучением и деятельностью является одним из показателей зрелости профессионального самоопределения и адекватности выбора профессии. Для изучения удовлетворенности использовался опросник «Факторы профессионального развития» (М.Д. Петраш) (Приложение 4). Опросник содержит шесть шкал, отражающих различные характеристики профессиональной жизни: удовлетворенность профессиональной деятельностью; целеустремленность; самореализация в профессии; психофизиологический потенциал; межличностное взаимодействие; самоконтроль поведения.

Одним из проявлений кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности является синдром эмоционального выгорания. В процессе деятельности у профессионала вследствие чрезмерных требований, предъявляемых к его силам и ресурсам, формируется синдром «эмоционального выгорания» — стереотип профессионального поведения, который подразумевает под собой полное или частичное исключение эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Синдром эмоционального выгорания является одним из проявлений кризисов профессионального развития. Для изучения стереотипов эмоционального поведения была применена методика диагностики эмоционального выгорания К. Маслак (Maslach, Jackson), адаптированная Н. Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2009). Кризисные переживания, как правило, сопровождаются повышением тревожности, неуверенностью в своих силах, ощущением эмоционального дискомфорта, человек испытывает психоэмоциональное напряжение. Психоэмоциональное напряжение является формой представленности в сознании человека личностного смысла происходящих в его жизни событий и отражения степени удовлетворенности его потребностей. Для исследования уровня выраженности психоэмоционального напряжения человека использовалась экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников — опросник «Ваше самочувствие» (Копина, Суслова, Заикин, 1995). Опросник «Ваше самочувствие» позволяет осуществлять комплексный подход к оценке психоэмоционального напряжения человека и измеряет различные его аспекты.

В литературе отмечается изменение эмоционального отношения к будущему в периоды переживания психологических кризисов. Методика М. Р. Гинзбурга «Изучение привлекательности профессионального будущего» (Гинзбург, 1996) позволяет изучить эмоциональное отношение к своему профессиональному будущему с точки зрения выраженности таких эмоциональных состояний как страх, тревога, интерес, индифферентность, уверенность, оптимизм.

Комплексное изучение факторов возникновения и протекания кризисов профессионального развития предполагает изучение социальных факторов и индивидуально-психологических характеристик.

Социальные факторы возникновения кризисов профессионального развития. Профессиональное развитие человека обусловлено особенностями социализации личности, включением ее в многообразные формы взаимодействия с социальной средой. В возникновении, протекании и разрешении кризиса профессионального выбора в период юности и ранней взрослости в качестве такой среды выступают социальные и семейные условия жизни (семья или заменяющее ее детское учреждение, стили семейного воспитания, состав семьи, степень занятости родителей и др.), условия образовательной среды (коллектив класса, школы, профессионального учебного заведения). Вся совокупность этих воздействий выступает в качестве внешних средовых факторов, действие которых опосредуется индивидуально-личностными особенностями. Для изучения социальных факторов, влияющих на возникновение кризисов профессионального развития, разработаны анкеты, содержащие вопросы о ценностях, мотивах социальной активности, планах выбора дальнейшего профессионального пути (приложение 3). Изучались также характеристики семейного окружения.

Для изучения индивидуально-психологических характеристик профессионального развития использовался методический комплекс, включающий исследование особенностей саморегуляции, планирования и целеполагания, уровня субъективного контроля, характерологических особенностей личности, характеристик самореализации и самоактуализации, совладающего поведения, характеристик здоровья и психофизиологического функционирования. Саморегуляция охватывает различные уровни организации человека, выступает в качестве интегральной характеристики произвольной активности человека. Особенности саморегуляции изучались с помощью опросника В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», который позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили (Моросанова, 2004). Опросник позволяет определить общий уровень саморегуляции, а также дает характеристику основных регуляторных процессов: планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и регуляторно-личностных свойств (гибкости и самостоятельности). Для выявления особенностей целеполагания и планирования будущего использовалась анкета В. Р. Манукян, изучающая жизненные цели, их количество, взаимосвязанность, отнесенность к различным жизненным сферам, противоречивость или зависимость, определялись также характеристики планирования: дальность, детализация, субъективная успешность (Приложение 4). Для исследования характерологических особенностей личности использовался 16-факторный опросник Р. Кеттелла, форма С (Капустина, 2007), 14-факторный опросник Р. Кеттелла, вариант для подростков (Головей, Рыбалко, 2007) и пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (стандартизация Хромова А.Б., 2000). Для изучения характеристик самореализации и самоактуализации личности были применены анкеты и методика САТ — Самоактуализационный тест (Э. Шостром, адаптация Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз), которая позволяет изучить характер и степень самоактуализации (Алешина, Гозман, Дубовская, 1987). Понятие самоактуализации включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности. Совладающее поведение характеризует поведение человека, переживающего кризисы или трудную жизненную ситуацию, и является важным фактором преодоления кризиса. Для изучения совладающего поведения была применена методика «Копинг-тест» Р. Лазаруса, С. Фолкмана (адаптация Крюковой Т.Л., Куфтык Е.Ф., 2005). Методика позволяет изучить особенности совладающего поведения личности с точки зрения соотношения выраженности эмоционально- и когнитивно-ориентированных форм копинга, а также соотношения конструктивных и неконструктивных копинг-механизмов. Характеристики здоровья и психофизиологического функционирования являются основой жизнеспособности человека, выступают в качестве ресурсов развития и исследовались при помощи разработанных нами анкет (Приложения 1, 4).

Программа и методы исследования видоизменялись в соответствии с возрастом респондентов.

Глава 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ НА ЭТАПЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ

2.1 Уровневые и содержательные характеристики профессионального самоопределения

Начальный этап профессионального самоопределения, включающий процесс формирования профессиональных намерений и выбора профессии, в психологической литературе достаточно широко представлен. Как показывают авторы исследований, стремление найти свое место в жизни (и в том числе в профессиональной деятельности), потребность в профессиональном самоопределении являются одним из важных психологических новообразований старшего школьного возраста (Божович, 1997; Кон, 1982 и др.). Отвечая на новые ожидания общества, старшие школьники активизируют поиск профессии, способной удовлетворить эти ожидания, а также и их личные нужды, в значительной степени определяемые уровнем развития мотивационной сферы. С этой целью они анализируют свои возможности с точки зрения развития у себя профессионально значимых качеств, формируют самооценку собственной профессиональной пригодности (в широком понимании этого термина).

Климов Е.А. (2007) понимает профессиональное самоопределение как деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда. Содержание деятельности — это, прежде всего, образы желаемого будущего, результата (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межличностных отношений.

Профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как значимый компонент профессионального развития человека, с другой — как критерий одного из этапов этого процесса. Последний подход позволяет ввести понятие уровня профессионального самоопределения и рассматривать его показатели на каждом конкретном возрастном этапе.

Профессиональное самоопределение — это сложный динамический процесс, который имеет многокомпонентную структуру, включающую уровневые и содержательные характеристики. Старший подростковый и ранний юношеский возраст являются сенситивными для решения таких задач профессионального самоопределения как выбор будущей профессии, способов и путей ее получения. Уровень и содержание профессионального самоопределения в этот возрастной период обусловлены спецификой решаемых задач.

Уровневые показатели характеризуют результативную сторону процесса профессионального самоопределения, то есть по ним можно определить как именно, с какой скоростью, с каким результатом школьник решает стоящие перед ним задачи. К этим показателям, в первую очередь, можно отнести наличие профессионального выбора, его устойчивость, наличие и степень сформированности профессионального плана, информированность о мире профессий и рынке труда, степень сформированности профессиональной идентичности, а также степень сформированности содержательных характеристик профессионального самоопределения — познавательных интересов, познавательной активности и профессиональной направленности. Уровень профессионального самоопределения также характеризует такой показатель мотивации профессионального выбора как соотношение внешних и внутренних мотивов, в то время как содержание конкретных мотивов выбора профессии обуславливает его содержательные характеристики. Условно выделяемые группы показателей — уровневые и содержательные — являются связанными между собой и объединяются в общую структуру профессионального самоопределения (представлены в таблице 1).

Таблица 1

Структура профессионального самоопределения

Профессиональное самоопределение	
Уровневые характеристики	Содержательные характеристики
Наличие выбора, его устойчивость	Содержание профессионального выбора
Сформированность профессионального плана	Сферы учебных и внеучебных предпочтений
Статус профессиональной идентичности	Сферы познавательных интересов
Информированность о мире профессий	Профессиональная направленность
Учебная и внеучебная познавательная активность	Мотивы выбора профессии
Мотивация выбора профессии	
Сформированность содержательных характеристик	

Опишем подробнее выделяемые показатели профессионального самоопределения.

Наличие профессионального выбора позволяет судить о конкретном результате профессионального самоопределения — выбрана будущая профессия или нет.

Устойчивость этого выбора свидетельствует о его окончательности либо попытках пересмотра и принятия других возможных вариантов. Поскольку профессиональное самоопределение школьников не является одномоментным процессом, то постоянные пересмотры вариантов выбора позволяют судить о том, как именно, какими темпами и с каким результатом осуществляется этот процесс.

Профессиональный план и степень его сформированности позволяют зафиксировать не только наличие профессионального выбора, но и наличие путей получения профессии. Показатель сформированности профессионального плана, таким образом, включает две характеристики: наличие выбора профессии и наличие путей ее получения. В зависимости от выраженности этих характеристик определяется степень сформированности профессионального плана: так, при отсутствии

выбора и путей получения профессиональный план считается не сформированным; при наличии выбора профессии, но отсутствии путей ее получения профессиональный план сформирован частично; при наличии выбора профессии, а также путей ее получения профессиональный план имеет высокую степень сформированности.

Статус профессиональной идентичности мы рассматриваем согласно теоретическим представлениям А.А. Азбель. Методика позволяет выявить выраженность статусов профессиональной идентичности, которые определяются с учетом двух ортогональных характеристик: наличие выбора профессии и самостоятельность выбора (осознанность выбора с учетом разнообразных критериев). Азбель основывается на представлениях Дж. Марсия о стадиях формирования идентичности и выделяет 4 статуса профессиональной идентичности: неопределенный (профессия не выбрана и необходимость выбора не осознана), навязанный (профессия выбрана, но выбор навязан извне), мораторий идентичности (выбор не сделан, но проблема выбора осознается и предпринимаются поиски вариантов ее решения) и сформированный статус (профессия выбрана осознанно и самостоятельно). Об успешности процесса профессионального самоопределения свидетельствует прохождение кризиса выбора профессии (моратория профессиональной идентичности) и достижение сформированной профессиональной идентичности.

Информированность о мире профессий в целом позволяет судить о наличии у школьника необходимой информации для принятия решения о выборе профессии. К такой информации может относиться знание содержания профессий и их требований к человеку, знание специфики рынка труда и понимание путей получения профессии и карьерного развития в той или иной области. Информированность о мире профессий является комплексным показателем, и о ее сформированности можно судить по таким параметрам как: знания о необходимых теоретических и практических дисциплинах, а также о необходимых личностных качествах для получения профессии, знания о требованиях профессии к здоровью, знания об учебных заведениях и вступительных испытаниях, знания о возможных местах и условиях работы, знания о родственных и смежных специальностях и т. д.

Учебная и внеучебная познавательная активность характеризует степень проявления активности в овладении той или иной предметной сферы, как общего, так и дополнительного образования. Об учебной активности можно судить по школьной успеваемости, участию в предметных олимпиадах и конкурсах разного уровня. Внеучебную познавательную активность могут характеризовать количество и длительность занятий в специализированных кружках и секциях, а также увлечений в свободное время. Одним из количественных показателей такой активности может выступать наличие общепринятых достижений. Высокий уровень учебной и внеучебной познавательной активности является предпосылкой формирования психологической готовности к выбору профессии как с точки зрения наличия определенных познавательных и профессиональных интересов, так и с точки зрения развития необходимых личностных качеств и способностей.

Мотивация выбора профессии, а именно соотношение внешних и внутренних мотивов выбора, позволяет оценить источник побуждения к выбору той или иной профессиональной деятельности. Причем к внутренним мотивам выбора профессии

традиционно относят содержание работы, возможность получения новых знаний, новых впечатлений, возможность общения, возможность творческой деятельности, подвижный характер работы, полезность результатов и помощь другим, высокая ответственность и самостоятельность в принятии решений. Тогда как среди внешних мотивов выбора обычно рассматриваются: материальная обеспеченность, возможность продвижения по службе, престижность, условия работы, близость к месту жительства, легкость получения образования, возможность быть популярным, наличие командировок, работа в помещении или на свежем воздухе и т.п. Преобладание внутренней мотивации выбора профессии свидетельствует об осознанном выборе, опирающемся на содержание профессиональной деятельности.

Содержательные показатели профессионального самоопределения несут информацию о том, какая профессия из всего многообразия избирается человеком, насколько она соответствует его познавательной и профессиональной направленности, а также его предпочтениям (показатель адекватности профессионального выбора). При этом по степени сформированности познавательных интересов, профессиональной направленности учебных предпочтений можно судить об уровне развития предпосылок выбора профессии. Знание о взаимосвязи уровней и содержательных показателей профессионального самоопределения позволяет судить о том, как протекает профессиональное самоопределение у конкретного человека.

Для изучения основных показателей профессионального самоопределения мы использовали следующий методический комплекс. Для выявления информированности о мире профессий, наличия профессионального выбора, его устойчивости и обдуманности, сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и уровня активности в освоении предметных областей применялась разработанная нами «Анкета оптанта». Для изучения профессиональной идентичности использовались методика «Статус профессиональной идентичности» А. А. Азбель (2004). Индивидуально-личностные особенности, позволяющие судить о содержательных показателях профессионального самоопределения, изучались с помощью теста Дж. Холланда (1996) для определения типа профессиональной направленности и методики «Карта интересов» А. Е. Голомшток в модификации Л. А. Головей (2011).

Корреляционный анализ исследуемых показателей профессионального самоопределения, проведенный на выборке учащихся 9–11 классов (230 человек), выявил наличие большого количества связей между разнообразными показателями профессионального самоопределения, что позволяет рассматривать их как единый симптомокомплекс. Исходя из этого, мы полагаем, что об уровне сформированности профессионального самоопределения можно судить по степени сформированности отдельных входящих в него параметров, а также по показателям структуры, степени их интеграции.

Остановимся на показателях структурных взаимосвязей уровней и содержательных характеристик профессионального самоопределения. По результатам факторизации полученных данных оказалось, что сочетание высокой степени сформированности познавательных интересов, учебной успешности и активности в сфере дополнительного образования выступает как показатель профессионального самоопределения в соответствии с интересами и склонностями. При этом чем выше количество сфер увлечений, тем ниже показатели навязанного статуса

профессиональной идентичности и выше количество внутренних мотивов выбора профессии, что говорит о самостоятельности и осознанности профессионального самоопределения при наличии успешного разрешения задач подросткового возраста в отношении проб себя в разных областях деятельности. Этот вывод подтверждается и данными регрессионного анализа, в результате которого был выявлен вклад показателей познавательной и профессиональной направленности в уровневые значения профессионального самоопределения. В частности, регрессионный анализ выявил положительное влияние сформированности профессионального типа (коэффициент уравнения регрессии $\beta = 0,466$, при $p = 0,001$) и предпочтения общественных наук ($\beta = 0,297$ при $p = 0,031$). По содержательным показателям профессиональной направленности выявлено значимое влияние в отношении субъективной оценки определенных умений. Так предпринимательские умения входят в регрессионное уравнение с плюсом ($\beta = 0,483$ при $p = 0,000$), а реалистические умения с минусом ($\beta = -0,243$ при $p = 0,033$).

Сочетание высокой степени сформированности познавательных интересов, учебной успешности и активности оказывает положительное влияние на профессиональное самоопределение. Содержательная направленность интересов, по данным регрессионного анализа, может оказывать разнонаправленное влияние. В частности, выраженность интересов к менеджменту, музыке и педагогике влияет положительно, а интерес к физкультуре и спорту сказывается скорее отрицательно (в уравнении регрессии показатели «физкультура и спорт» (коэффициент $\beta = -0,315$, при $p = 0,001$), «менеджмент и управление» ($\beta = 0,447$ при $p = 0,000$), «музыка» ($\beta = 0,327$ при $p = 0,001$) и «педагогика» ($\beta = 0,283$ при $p = 0,01$)).

Результаты факторного анализа выявили положительное влияние информированности о мире профессий на устойчивость профессионального выбора и более ранний выбор профессии. При этом низкий уровень информированности соотносится с неопределенным статусом профессиональной идентичности, при котором проблема профессионального самоопределения не только не решена, но и не осознается. То есть наличие знаний о профессиональном мире повышает готовность к профессиональному выбору, тогда как отсутствие таковых свидетельствует о возможных проблемах.

2.2 Факторы профессионального развития подростков и юношества

2.2.1 Ситуация профессионального выбора как фактор профессионального самоопределения подростков и юношей

Профессиональное самоопределение и развитие человека неотделимо от процессов интеграции в социум, включения в различные взаимодействия с окружающей социальной средой, параметры которой (состав семьи, образование родителей, уровень и профиль школьного учреждения, внешкольные занятия и увлечения, коллектив одноклассников, круг друзей и т.д.) образуют факторы внешних влияний на жизненное и профессиональное самоопределение личности (Божович, 1997; Фельдштейн, 2004 и др.).

На этапе завершения школьного обучения учеба приобретает ориентацию на профильные направления, перед подростками объективно встает задача выбора профессионального пути. Кардинально меняется социальная ситуация, с одной стороны, предоставляя возможности освоения новых социальных ролей, с другой — выявляя противоречия между желаемым будущим и реальным настоящим. Смена ведущей деятельности и изменение социальной ситуации зачастую сопровождаются кризисом учебно-профессиональной ориентации.

В исследовании ситуации, психологических факторов и показателей профессионального самоопределения приняли участие 475 подростков в возрасте 14–16 лет.

Для изучения внешних и индивидуальных факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения, была разработана анкета, которая содержит вопросы о ценностях, мотивах социальной активности, степени сформированности профессиональных планов, вариантах выбора дальнейшего профессионального пути и факторах влияния на этот выбор.

Анализ внешних факторов влияния (рис. 1) показал, что в высокой степени подростки опираются на мнение родителей, оказывает влияние и специальная литература. Кроме того, на выбор респондентов в значительной степени влияют СМИ. При этом в наименьшей степени ими учитывается мнение друзей и учителей. Все это может свидетельствовать о том, что старшеклассники в большей мере сверяют свой выбор с мнением семьи, а также стараются составить самостоятельное представление о мире профессий, используя доступные источники информации. Школа, где старшеклассники проводят значительную часть своего времени, и друзья, с которыми подростки общаются в свободное от учебы время, влияют на процесс профессионального самоопределения в наименьшей степени.

Решая одну из основных задач возраста, состоящую в выборе профессии и образования, подростки формируют свои профессиональные планы. В результате анализа ситуаций выбора профессии могут быть выделены разные варианты сформированности профессиональных планов определяющегося субъекта. При анализе

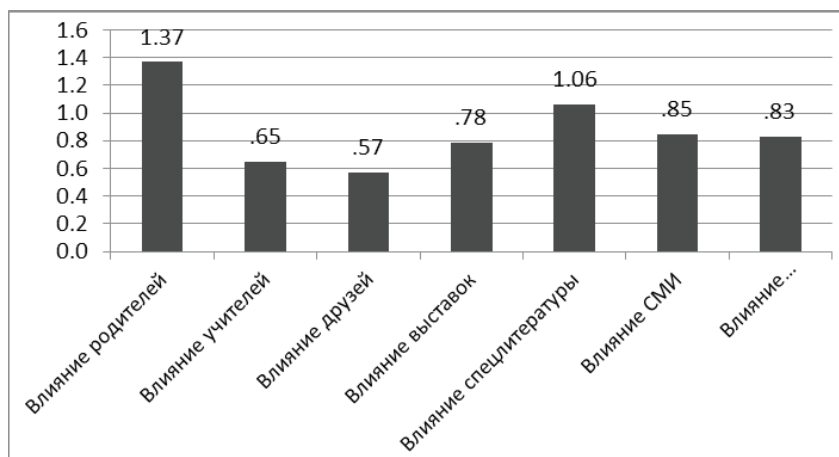


Рис. 1. Факторы влияния на профессиональный выбор подростков

профессиональных планов подростков были условно выделены уровни их сформированности. При условии выбора и профессии, и учебного заведения профплан может быть определен как сформированный; если выбрана либо только профессия, либо только учебное заведение — профплан идентифицируется как частично сформированный. Если опитант не имеет вариантов выбора профессии и учебного заведения, то его план считается не сформированным.

В целом по выборке профессиональные планы сформированы у 25,3 % подростков, не сформированы — у 31,2 %, в большинстве случаев профпланы подростков частично сформированы (42,9 %). В плане будущих перспектив в целом отмечается серьезная проблема в ориентации подростков на дальнейшее обучение: более ¼ респондентов не могут определиться в выборе уровня дальнейшего профессионального обучения (26,3 %). Поступление в высшие учебные заведения планируют 42,2 % старшеклассников, в средние профессиональные учебные заведения собираются поступать 27,5 % подростков, и 3,3 % респондентов намерены начать работать сразу после окончания школы.

Анализ результатов исследования степени сформированности профессиональных планов, готовности подростков и юношества к выбору профессии и реальных профессиональных намерений показал их большое разнообразие и выявил неодинаковую степень готовности к профессиональному самоопределению. Учитывая этот факт, важно проанализировать, как влияет на профессиональное самоопределение социальная ситуация, в которой живет и развивается ребенок, подросток, юноша. В качестве условий социальной среды нами были выделены и рассмотрены образовательная среда и семейная.

2.2.2 Готовность к профессиональному выбору

Выбор профессии, являясь одной из важнейших задач подросткового возраста, требует от человека решения вопроса о мотивах этого выбора. Анализ мотивов профессионального выбора подростков свидетельствует, что они ориентируются прежде всего на материальную сторону вопроса (43,2 %). Интерес к существу деятельности (содержательная ценность) занимает второе место (29,3 %). Польза, приносимая делом, отмечается как значимый мотив 11,7 % респондентов. О карьере (3,2 %), престиже профессии (8,1 %) подростки задумываются реже.

Важной составной частью направленности личности, ее мотивационной сферы являются интересы. В целях разделения познавательных интересов по областям знаний и сферам деятельности мы провели кластерный анализ познавательных интересов подростков, который распределил показатели «карты интересов» на пять кластеров, по смыслу относящих все интересы к четырем профессиональным сферам (рис. 2). Эти сферы оказались содержательно схожи с областями интересов, выделенными Л. А. Головей (1996, с. 295–296): сфера интересов в **физико-технической области**, в **гуманитарных, естественных** науках, интересы в **сфере обслуживания**. Выделенные кластеры отражают **физико-технические** интересы (физика, транспорт, рабочие специальности, строительство, техника, электротехника); **естественнонаучные** интересы (химия, астрономия, геология, география) с относящимися к этим сферам интересами к математике; **гуманитарные** интересы (общественная деятельность, право, филология, журналистика, история, искусство). В отдельный

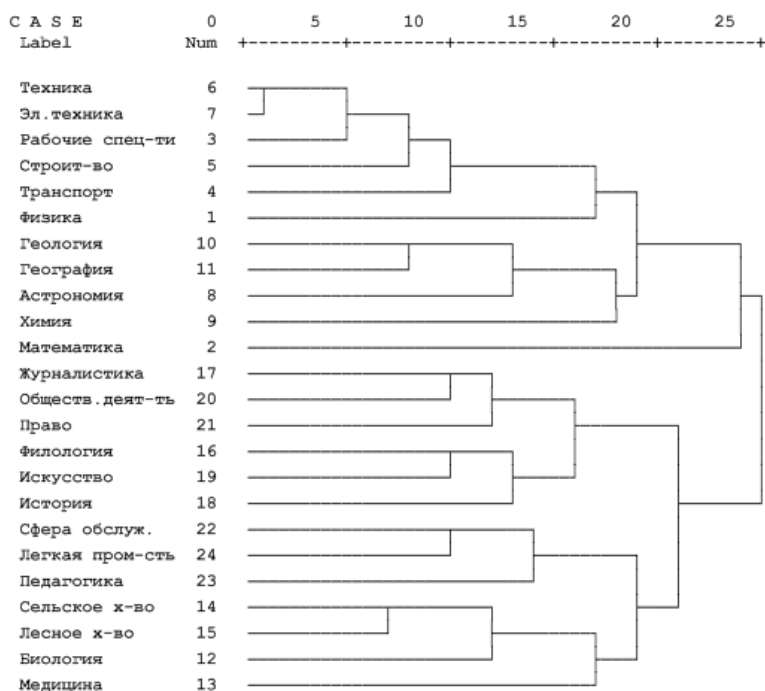


Рис. 2. Дерево иерархической кластеризации познавательных интересов подростков

кластер, который может быть идентифицирован как кластер интересов в **социальной сфере и сфере услуг**, вошли показатели сферы обслуживания, педагогики, легкой промышленности, биологии, медицины, сельского и лесного хозяйства (рис. 2).

Для подросткового возраста характерно формирование профессиональных интересов на основе интересов познавательных. Анализ познавательных интересов подростков показал, что в целом они сформированы слабо (средний уровень выраженности интересов, полученных по методике «Карта интересов», не превышает значения 4 баллов, тогда как сформированными считаются интересы, имеющие показатели выше 7 баллов) и можно говорить лишь о тенденции их формирования. Интересы в области астрономии, журналистики, транспорта и в сфере обслуживания, получившие большую выраженность, не зрелы и отражают в основном эмоциональное отношение подростков к данным сферам.

Направленность личности, отражающаяся в ее познавательных интересах, непосредственно учитывается в формирующемся профессиональном типе личности. Ведущим профессиональным типом личности у подростков, по данным **методики Д. Холланда**, является «предпринимательский» тип (Е), на втором месте — «социальный» (S), на третьем — «артистический» (А).

В ведущем «предпринимательском» профессиональном типе личности отражены характерные особенности подросткового возраста, связанные с тягой к новым впечатлениям, приключениям, склонностью к рискованному поведению (Баева, 2005; Башкина, 2007 и др.).

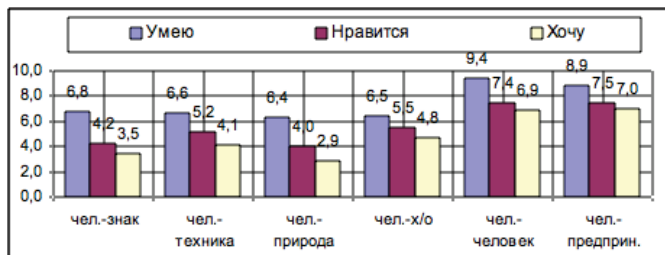


Рис. 3. Показатели профессиональной направленности подростков

По данным опросника профессиональной направленности (ОПГ-6) выявлена профессиональная направленность подростков на сферы «человек-человек» (23 балла), «человек-предприниматель» (22,4 балла), «человек-художественный образ» (17,1 балла). Выбор сферы «человек-человек» связан с ориентацией подростков на общение, установление эмоциональных контактов с окружающими. Выбор типа «человек-предприниматель» основан на стремлении к самостоятельности, лидерству и возможности удовлетворения возросших, по сравнению с детскими, потребностей. Профессиональная направленность «человек-художественный образ» выбирается подростками в связи с возможностью самовыражения и творчества, что также является характерной чертой возраста. Таким образом, профессиональная направленность подростков отражает основные черты развития личности в этом возрасте и свидетельствует о том, что в своих выборах они опираются на умения, которые выражены в наибольшей степени (рис. 3).

В качестве будущей профессиональной деятельности подростков привлекают профессии типа «человек-предприниматель», «человек-человек» и «человек-художественный образ». Привлекательность труда и реальные стремления выражены меньше, чем умения, во всех профессиональных типах, т. е. подростки демонстрируют невыраженность стремления к реальному освоению профессий, что может

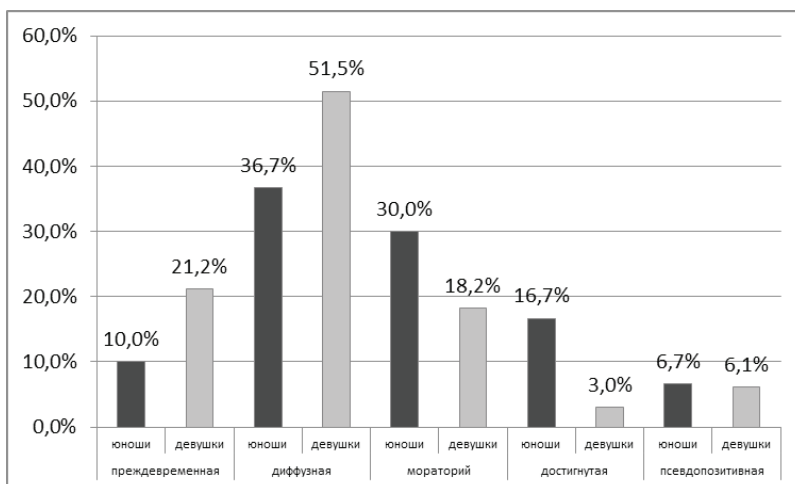


Рис. 4. Частота встречаемости статусов профессиональной идентичности у старшеклассников (%)

быть объяснено с одной стороны недостаточной информированностью подростков в мире профессий, с другой — отсроченностью перспективы профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональный тип личности и профессиональная направленность современных подростков отражают их преимущественно предпринимательскую и социальную направленность.

Успешность профессионального выбора во многом определяется статусом профессиональной идентичности (навязанная, диффузная, достигнутая, псевдопозитивная или мораторий идентичности). Распространенность статусов профессиональной идентичности представлена на рис. 4.

Подростки в целом характеризуются статусом диффузной идентичности (рис. 4), у них нет не только ясных целей, но и активности в их формировании. При диффузной идентичности так же могут проявляться неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнение в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов личности, сомнений в себе.

Преобладание статуса диффузной профессиональной идентичности в сочетании с низким уровнем профессиональных интересов и профессиональной направленности личности не позволяет нам говорить о конструктивном развитии процесса профессионального самоопределения подростков и свидетельствует о его кризисности. В этих условиях существенную роль могут играть индивидуально-психологические факторы.

2.2.3 Индивидуально-психологические факторы профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте

2.2.3.1 Эмоциональная направленность личности

В старшем школьном возрасте на процесс профессионального самоопределения оказывает влияние множество факторов, как внешних, так и внутренних. Мы полагаем, что к их числу относится эмоциональная направленность личности, которая может выступать как фактор становления системы познавательных интересов и типа профессиональной направленности.

Согласно теоретическим положениям Б. И. Додонова (1978), эмоции обладают мотивационной функцией, выступая в качестве положительных самостоятельных ценностей. Ключ к пониманию склонностей и предпочтений определенной предметной деятельности видится в учете ценностной функции эмоций. Эмоциональная направленность личности, выступая в виде надситуативной мотивации, может быть связана с содержательными характеристиками профессионального самоопределения и являться внутренней основой становления познавательных интересов и профессиональных предпочтений.

Механизм этого влияния заключается в следующем: эмоции возникают в ходе деятельности, направленной на удовлетворение ведущих потребностей; затем эти эмоции (или потребности, переживаемые в виде эмоций) выступают побуждениями к подобной деятельности в дальнейшем. Система таких мотивов — эмоций, переживаемых человеком как значимые ценности, — составляет основу эмоциональной направленности личности и является частью общей надситуативной мотивации

личности. Согласно данному положению, осознание предмета потребности лежит в основе желания заниматься той или иной деятельностью, а структура эмоциональных предпочтений оказывает влияние на выбор этой деятельности. Эмоциональную направленность личности, таким образом, можно определять через доминирующие предпочтения определенных эмоциональных переживаний. Под эмоциональными предпочтениями мы будем понимать субъективную значимость тех или иных эмоций для человека, а также их определенную индивидуально-личностную иерархию.

Особенности эмоциональной направленности изучались у взрослых людей с разным профилем профессионализации в работах Доценко О.Н. (2008), Шаминова Р.М. (2005), Труфанова Д.О. (2005). Результаты этих исследований позволяют сделать вывод о специфике ведущих эмоциональных предпочтений, характерных для профессиональной деятельности разного профиля (на выборках разных специальностей). Изучение соотношения эмоциональной направленности профессиональных предпочтений на этапе выбора профессии и первичной профессионализации (учащиеся 9–11 классов общеобразовательной школы и студенты начальных курсов ВУЗа) было предпринято в работе Спиридоновой Н.Ю. (2011), в которой был сделан вывод о разном составе профиля эмоциональной направленности для разных типов профессий согласно типологии Климова Е.А. Исходя из вышеизложенного, мы предполагаем, что эмоциональная направленность личности старшеклассника может являться внутренней предпосылкой процесса профессионального самоопределения и выступать в качестве фактора становления профессиональных предпочтений. В связи с этим были определены задачи: изучить структуру эмоциональной направленности личности старшеклассников на этапе выбора профессии, исследовать соотношение эмоциональных предпочтений с содержательными и уровневыми показателями профессионального самоопределения (познавательные интересы, тип профессиональной направленности, статус профессиональной идентичности, информированность о профессии, мотивация профессионального выбора).

Выборку составили учащихся 9–11 классов в возрасте 14–17 лет, всего 233 человека (151 девушка, 82 юноши).

Додонов Б.И. (1975) выделяет несколько типов эмоциональной направленности, которые составляют доминирующие эмоциональные предпочтения, т. е. субъективную значимость эмоциональных переживаний: альтруистические эмоции (основанные на потребности в помощи и причастности), коммуникативные эмоции (основанные на потребности в общении), глорические эмоции (связанные с потребностью славы и самоутверждения), практические эмоции (связанные с процессом деятельности), пугнические эмоции (основанные на потребности в борьбе и преодолении), романтические и лирические эмоции (связанные со стремлением к необычному и загадочному), гностические эмоции (основанные на потребности в познании), эстетические эмоции (связанные с причастностью к прекрасному), гедонические эмоции (связанные с потребностью в физическом и психологическом комфорте), акизитивные эмоции (связанные с приобретением и накоплением). Для изучения особенностей эмоциональной направленности использовался опросник Додонова Б.И. (1975), модифицированный нами для целей исследования.

Обратимся к результатам изучения эмоциональных предпочтений старшеклассников. В целом по выборке преобладают предпочтения коммуникативных, практических,

гедонических эмоций. Наименее предпочитаемыми эмоциями являются акизитивные и лирические эмоции. Структура эмоциональных предпочтений у юношей и девушек имеет как сходные черты, так и некоторые отличия. Так, для девушек наиболее значимыми эмоциями являются коммуникативные, практические и гедонические; наименее значимыми являются акизитивные, лирические и гностические эмоции. Для юношей наиболее значимыми эмоциями являются практические, пугнические, глорические и коммуникативные; наименее значимы лирические, акизитивные и романтические эмоции. Половая специфика эмоциональных предпочтений подтверждается при сравнении средних значений с помощью t-критерия Стьюдента. У девушек выше альтруистическая, коммуникативная (при $p < 0,01$) и эстетическая (при $p < 0,05$) направленность. В то же время у юношей выше пугническая и акизитивная эмоциональная направленность (при $p < 0,01$). Полученные нами данные (табл. 2) частично соотносятся с результатами исследования Спиридоновой Н.Ю., показавшей наличие половой специфики в системе эмоциональной направленности и выявившей, что у девушек в большей степени проявляются коммуникативный, альтруистический, эстетический, романтический и акизитивный типы направленности, а у юношей пугнический.

Таблица 2

Эмоциональные предпочтения старшеклассников

Эмоциональная направленность	Средние значения, общие	Средние значения, девушки	Средние значения, юноши	t-критерий	p, уровень значимости
Альтруистическая	20,84	21,51	19,60	3,241	0,001
Коммуникативная	22,89	23,52	21,73	3,433	0,001
Глорическая	21,27	21,01	21,76		
Практическая	22,57	22,44	22,80		
Пугническая	20,94	20,30	22,10	-2,984	0,003
Романтическая	20,24	20,39	19,98		
Гностическая	20,21	20,15	20,32		
Эстетическая	20,96	21,46	20,02	2,302	0,022
Лирическая	19,21	19,62	18,45		
Гедоническая	21,76	21,89	21,51		
Акизитивная	18,16	17,34	19,67	-2,794	0,006

С целью изучения возрастных особенностей эмоциональных предпочтений мы отдельно проанализировали данные по трем возрастным группам (учащиеся 9, 10 и 11 класса). У учащихся 9 класса ведущей эмоциональной направленностью является коммуникативная, практическая, глорическая и гедоническая. Наименее значимыми являются лирические и акизитивные эмоции. У учащихся 10 класса ведущей эмоциональной направленностью является практическая, коммуникативная, гедоническая и альтруистическая. Наименее значимыми являются акизитивные и лирические эмоции. У учащихся 11 класса ведущей эмоциональной направленностью является коммуникативная, практическая, гедоническая, эстетическая и глорическая. Наименее значимыми являются акизитивные, лирические, романтические и гностические эмоции.

Таким образом, эмоциональные предпочтения в разных возрастных группах имеют сходную структуру, однако наблюдаются некоторые особенности значимых

эмоций при ведущих коммуникативных и практических во всех возрастных группах. Наименее значимые эмоции сохраняются на протяжении всего периода от 9 к 11 классу.

При сравнении средних значений выраженности эмоциональных предпочтений с помощью t-критерия Стьюдента значимые отличия выявлены по акизитивной эмоциональной направленности, которая у девятиклассников оказалась выше по сравнению с учащимися десятых классов ($p < 0,001$). В то же время у десятиклассников практические и гностические эмоциональные предпочтения оказались более выражены по сравнению с учащимися одиннадцатых классов, тогда как акизитивные эмоциональные предпочтения одиннадцатиклассников оказались выше ($p < 0,05$). От 9 к 11 классу значимо снижается выраженность коммуникативных эмоциональных предпочтений ($p < 0,05$), которые при этом остаются в структуре наиболее значимых эмоций. По-видимому, это связано со сменой ведущей деятельности при переходе от старшего подросткового к раннему юношескому возрасту.

Для выявления половой специфики эмоциональных предпочтений в разных возрастных группах мы сравнивали средние значения юношей и девушек. В девятом классе для девушек наиболее значимыми эмоциями являются коммуникативные, гедонические, практические, глорические и альтруистические. Лирические и акизитивные эмоции находятся на последнем месте по значимости. Для юношей наиболее значимые эмоции практические, коммуникативные, пугнические и глорические. На последнем месте по значимости находятся лирические и эстетические эмоции. При сравнении средних значений эмоциональных предпочтений девятиклассников с помощью t-критерия Стьюдента значимых отличий не выявлено.

В десятом классе у девушек к наиболее значимым эмоциям относятся коммуникативные, практические и альтруистические. К наименее значимым относятся акизитивные эмоции. У юношей наиболее значимые эмоции пугнические, практические и коммуникативные. На последнем месте по значимости акизитивные и лирические эмоции. При этом средние значения эмоциональных предпочтений у девушек значимо выше, чем у юношей в альтруистической, коммуникативной и практической эмоциональной направленности. То есть девушки в целом более направлены на помогающие, коммуникативные и деятельностные эмоции.

В одиннадцатом классе у девушек к наиболее значимым относятся коммуникативные, гедонические, эстетические и практические эмоции. Наименее значимые — акизитивные. У юношей наиболее значимые эмоции практические, глорические и пугнические. Наименее значимые — лирические. К одиннадцатому классу различия между юношами и девушками становятся еще более выраженными. Так, девушки достоверно превосходят юношей в альтруистической, коммуникативной и лирической направленности. В то время как юноши чаще, чем девушки, предпочитают пугнические и акизитивные эмоции.

Таким образом, с возрастом различия в эмоциональных предпочтениях юношей и девушек от 9 к 11 классу усиливаются, то есть эмоциональные предпочтения дифференцируются в соответствии с полом.

Возрастно-половой анализ эмоциональных предпочтений у юношей и девушек показал, что выраженность эмоциональных предпочтений в группе юношей существенно не отличается в разных возрастных группах от 9 к 11 классу, тогда

как в группе девушек обнаружен ряд отличий. Выраженность акизитивных эмоциональных предпочтений оказалась выше у девушек-девятиклассниц по сравнению с учащимися десятого класса (при $p < 0,001$). То есть для девушек-девятиклассниц более значимыми оказываются эмоции, связанные с приобретением и накоплением. Выраженность праксических эмоциональных предпочтений (деятельностных) оказалась выше у девушек десятого класса по сравнению с одиннадцатиклассницами (при $p < 0,001$). Предпочтение акизитивных эмоциональных переживаний оказывается значимо выше в одиннадцатом классе по сравнению с десятым (при $p < 0,05$).

Сравнение средних значений выраженности эмоциональных переживаний в 9 и 11 классе показало, что предпочтение коммуникативных и глорических эмоциональных переживаний более значимо в более ранней возрастной группе (в 9 классе, при $p < 0,05$). То есть удовлетворение потребности в общении и славе, самоутверждении являются более значимыми для девушек более младшего возраста, что в целом соответствует особенностям старшего подросткового возраста.

Таким образом, эмоциональные предпочтения не только дифференцируются в соответствии с полом от девятого к одиннадцатому классу, но и имеют разную динамику становления у юношей и девушек. Учитывая, что уровневые показатели выраженности эмоциональных предпочтений не претерпевают существенных изменений от 14 к 17 годам, можно предположить, что возрастная динамика эмоциональных предпочтений связана прежде всего со становлением половой идентичности, что находит отражение в выявленной структуре эмоциональной направленности.

Анализ микровозрастной динамики внутри функциональных связей типов эмоциональных предпочтений показал, что наибольшая интеграция системы эмоциональной направленности личности наблюдается в возрасте 15 лет. От 14 к 15 годам происходит существенное нарастание количества связей (от 88 до 100), которое сохраняется в 16 лет (94 связи), а затем к 17 годам происходит перестройка системы связей и наблюдается резкое снижение их количества (всего 64 связи). Проведенный анализ позволяет говорить о том, что сама система эмоциональных предпочтений в старшем школьном возрасте еще находится в стадии становления.

Для уточнения содержательной специфики эмоциональных предпочтений проводилось соотнесение эмоциональной направленности и личностных особенностей старшеклассников (корреляционный анализ проводился на выборке, представленной 100 учащимися 11 класса в возрасте 16–17 лет). Наибольшее количество связей эмоциональных предпочтений получено с факторами F (оптимизм, жизнерадостность) и I (сенситивность, чувствительность) — по 5 связей. При анализе содержания полученных связей (уровень значимости $p < 0,05$; $p < 0,01$) было уточнено значение изучаемых типов эмоциональной направленности, а также потребностей, лежащих в ее основе. Так альтруистические эмоциональные предпочтения положительно связаны с факторами A (общительность), I (сенситивность) и отрицательно связаны с факторами Q2 (самодостаточность) и J (индивидуализм), то есть удовлетворение потребности в помощи другим является значимым для общительных, эмоционально-чувствительных и ориентированных на группу людей. Коммуникативные эмоциональные предпочтения положительно связаны

с факторами А (общительность), F (оптимизм) и отрицательно связаны с факторами J (индивидуализм) и Q2 (самодостаточность), то есть удовлетворение потребности в общении является значимым для общительных, оптимистичных, ориентированных на группу. Таким образом, сферы, связанные с общением и помощью другим, могут быть привлекательными для людей с выраженными коммуникативными и альтруистическими эмоциональными предпочтениями. Глорические эмоциональные предпочтения положительно связаны с факторами E (доминантность), F (оптимизм), H (социальная смелость), J (индивидуализм) и отрицательно связаны с фактором I (сенситивность). То есть удовлетворение потребностей в славе и достижении является важным для настойчивых, оптимистичных, социально смелых, но при этом эмоционально нечувствительных и склонных к индивидуализму людей. Для них являются привлекательными сферы, связанные с проявлением лидерских качеств и общественным признанием. Пугнические эмоциональные предпочтения положительно связаны с факторами E (доминантность), F (оптимизм) и отрицательно связаны с факторами I (сенситивность), Q3 (самоконтроль). Таким образом, удовлетворение потребностей в борьбе является значимым для настойчивых, независимых, оптимистичных, нечувствительных, с высоким самоконтролем людей, для них эмоционально-привлекательными будут сферы, ориентированные на вызов и достижение цели. Романтические и лирические эмоциональные предпочтения положительно связаны с фактором I (сенситивность) и отрицательно с фактором Q3 (самоконтроль). То есть удовлетворение потребности в необычном, загадке является значимым для эмоционально чувствительных, но импульсивных, с низким самоконтролем поведения. Эстетические эмоциональные предпочтения связаны с фактором F (оптимизм, экспрессия). Гедонические эмоциональные предпочтения положительно связаны с факторами А (общительность), F (оптимизм) и отрицательно с факторами G (нормативность), Q2 (самодостаточность), Q3 (самоконтроль). Таким образом, удовлетворение потребности в физическом и психологическом комфорте является значимым для общительных, оптимистичных, ориентированных на группу, но с низкой нормативностью и низким самоконтролем. Акизитивные эмоциональные предпочтения отрицательно связаны с фактором I (сенситивность). По-видимому, значимость удовлетворения потребности в накоплении характерна для людей с низкой эмоциональной чувствительностью и ориентированных на материальную сферу.

При этом оказалось, что практические (связанные с процессом деятельности) и гностические (основанные на потребности в познании) эмоциональные предпочтения не имеют связей с личностными особенностями. Это позволяет предположить, что эти эмоциональные предпочтения относительно самостоятельны в структуре эмоциональной направленности в возрасте 16–17 лет. Возможно, практические и гностические эмоциональные предпочтения являются эмоциональными предпочтениями другого порядка и поэтому менее связаны с конкретными личностными свойствами. Необходимо отметить, что именно для этих эмоциональных предпочтений (как будет показано далее) получено наибольшее количество взаимосвязей с системой познавательных интересов и профессиональной направленности.

Таким образом, особенности личности соотносятся с ее эмоциональными предпочтениями. Наибольший вклад в общую систему личностных особенностей

и эмоциональных ценностей вносят факторы F, I, A, J, Q2 и Q3. Можно сказать, что «чувствительность человека», его позиция на шкале «сдержанность-экспрессивность», уровень общительности и «индивидуализм-коллективизм» оказываются связанными с эмоциональными проявлениями и проявляются в предпочтении эмоций, отражающих удовлетворение тех или иных потребностей. Кроме того, описанные взаимосвязи частично объясняют наличие выявленной половой специфики становления эмоциональной направленности с учетом известных типично мужских и типично женских черт характера.

Далее мы обратились к исследованию соотношения эмоциональной направленности и содержательных показателей профессионального самоопределения. С целью изучения динамики связей между показателями эмоциональной направленности, познавательными интересами и профессиональной направленности нами был проведен корреляционный анализ в трех возрастных группах. Оказалось, что количество связей между показателями эмоциональной, познавательной и профессиональной направленности изменяется, а степень связанности существенно зависит от возраста. Так, в девятом классе наблюдается наибольшее количество связей (всего 259). К десятому классу их количество снижается практически в два раза (130 связей), что может свидетельствовать о перестройке всей системы данных связей. К одиннадцатому классу их число вновь увеличивается до 207-ми, и система связей становится более интегрированной. Можно предположить, что в 10 классе происходит перестройка межфункциональных связей направленности в целом, а к одиннадцатому классу система этих связей выходит на новый уровень. Таким образом, система связей направленности личности старшеклассников от девятого к одиннадцатому классу претерпевает некоторые изменения, что также говорит о ее становлении и динамике.

Обратимся далее к количественному анализу связей между показателями познавательной и профессиональной направленности. При анализе результатов корреляционного анализа оказалось, что количество связей от девятого к десятому классу уменьшается практически в два раза, а от десятого к одиннадцатому классу вновь увеличивается в два раза. Это может свидетельствовать об определенной перестройке системы взаимосвязей познавательной и профессиональной направленности в этом возрастном периоде. Так, существенно увеличивается общая доля связей с познавательными интересами для реалистического типа, что косвенно подтверждает более позднее становление данного типа профессиональной направленности. В то же время количество связей предпринимательского и конвенционального профессиональных типов остается относительно стабильным. Несколько снижается общее количество связей с познавательными интересами для исследовательского, артистического и социального профессиональных типов. Смысл полученных взаимосвязей заключается в том, что в период обучения в десятом классе перестраивается не только система связей эмоциональной направленности, но и сама система содержательных показателей профессионального самоопределения (познавательная и профессиональная направленность) претерпевает изменения.

Для изучения эмоциональной направленности как одного из факторов профессионального самоопределения обратимся далее к анализу содержания межфункциональных связей между показателями эмоциональных предпочтений с одной стороны,

и познавательными интересами и типами профессиональной направленности с другой стороны. В результате корреляционного анализа получено большое количество взаимосвязей. Содержательный анализ связей позволяет выделять группы интересов и типов профессиональной направленности, которые оказываются связанными с различными типами эмоциональной направленности (определенные симптомокомплексы для каждого из типов эмоциональной направленности личности).

Обратимся к специфике связей эмоциональной направленности и структурно-содержательных показателей профессионального самоопределения. Так, связи познавательных интересов с гностическими эмоциональными предпочтениями остаются ведущими на всем протяжении старшего школьного возраста, что отчасти объясняется самой сутью познавательных интересов, основой которых является удовлетворение потребности в познании, с одной стороны, а с другой стороны — эта же метапотребность лежит в основе гностической эмоциональной направленности.

Связи познавательных интересов с эмоциональными предпочтениями в целом имеют следующие тенденции. Интересы к различным сферам промышленности оказываются связанными с практическими, пугническими, гностическими эмоциональными предпочтениями. Интересы к научной работе, естественно-научной сфере и к точным наукам устойчиво связаны с гностическими эмоциональными предпочтениями. Интересы к гуманитарным и общественно-научным сферам имеют связи с коммуникативными, альтруистическими, романтическими, эстетическими и гностическими эмоциональными предпочтениями. Интересы к менеджменту, праву, экономике связаны с глорическими эмоциональными предпочтениями. Интересы к различным сферам искусства связаны с романтическими, эстетическими, гностическими, коммуникативными и альтруистическими эмоциональными предпочтениями. На основе полученных результатов можно предположить, что структура эмоциональных предпочтений может выступать в качестве основания для формирования познавательных интересов различной направленности.

Система эмоциональных предпочтений оказывается связанной и с типами профессиональной направленности. Особенно ярко это проявляется для социального, артистического и предпринимательского типов. По-видимому, это связано с особенностями данных профессиональных типов, для которых эмоциональная сфера имеет существенное значение (согласно концепции Дж. Холланда).

Гностические, практические и романтические эмоциональные предпочтения обнаруживают наибольшее количество связей с типами профессиональной направленности. Эти эмоциональные предпочтения можно считать неспецифическими и лежащими в основе формирования разнообразных типов профессиональной направленности.

Для более детального уточнения соотношения эмоциональных предпочтений и профессиональной направленности мы поделили всю выборку на 6 групп в соответствии с ведущим типом профессиональной направленности. В таблице 3 представлены средние значения выраженности эмоциональных предпочтений в соответствии с ведущими типами профессиональной направленности.

Дадим характеристику профиля эмоциональной направленности каждому типу профессиональной направленности (табл. 4). У людей с выраженным реалистическим профессиональным типом ведущими эмоциональными переживаниями

Таблица 3

Эмоциональная направленность в группах с разным типом ведущей профессиональной направленности

Типы эмоциональной направленности	Группы с ведущим профессиональным типом					
	R	I	A	S	E	C
альтруистический	20	19,85	22,06	22,27	20,51	19,58
коммуникативный	21,08	21,5	24,12	23,91	22,94	22,58
гложический	19,31	19,44	21,28	21,55	22,99	21,67
практический	22,69	22,15	22,83	21,59	23,09	22,92
пугнический	21,62	20,5	20,68	19,95	22,07	18,92
романтический	18,46	19,04	21,68	19,05	20,7	19,13
гностический	17,92	20,31	21,06	19,95	20,09	19,75
эстетический	19,85	19,02	22,8	20,91	21,39	18,67
лирический	17,77	17,98	20,85	19,32	18,88	19,67
гедонический	19,38	19,9	22,43	22,27	22,7	22,5
акизитивный	18,92	16,6	18,06	18,45	19,07	20,42

Таблица 4

**Профили ведущих эмоциональных предпочтений
для каждого из типов профессиональной направленности**

Типы профессиональной направленности	Ведущие эмоциональные предпочтения
R (реалистический)	Практические Пугнические Коммуникативные
I (исследовательский)	Практические Коммуникативные Пугнические Гностические
A (артистический)	Коммуникативные Практические Эстетические
S (социальный)	Коммуникативные Альтруистические Гедонические
E (предприимчивый)	Практические Гложические Коммуникативные
C (конвенциональный)	Практические Коммуникативные Гедонические

являются практические и пугнические эмоции, тогда как среди наименее значимых у них находятся гностические и лирические.

При выраженном исследовательском типе ведущие эмоциональные переживания — практические, коммуникативные, пугнические и гностические, наименее значимые — лирические и акизитивные.

Для артистического типа профессиональной направленности к наиболее значимым эмоциональным переживаниям относятся коммуникативные, практические, гедонические и эстетические эмоции, наименее значимы — пугнические и акизитивные.

У людей с ведущим социальным типом наиболее значимые эмоциональные переживания — коммуникативные, альтруистические и гедонические, наименее значимы для них — романтические и акизитивные эмоции.

При выраженном предпринимательском типе ведущие эмоциональные переживания — практические, глорические и коммуникативные. К наименее значимым относятся акизитивные и лирические.

При выраженном конвенциональном типе профессиональной направленности ведущие эмоциональные переживания составляют практические, коммуникативные и гедонические. Акизитивные эмоции не выходят на первые позиции, однако занимают пятую строчку, что существенно выше по сравнению с остальными профессиональными типами, а вот пугнические и эстетические эмоции можно отнести к наименее значимым для этого типа направленности.

При сравнении средних значений выраженности эмоциональных предпочтений в группах с помощью многомерного дисперсионного анализа получены следующие результаты. Для альтруистической, практической, пугнической, гностической, акизитивной эмоциональной направленности отличий выявлено не было.

Предпочтение коммуникативных эмоций значимо отличается в группах с ведущим исследовательским и артистическим типом, которое оказывается выше в группе с артистической направленностью (разница средних значений равна 2,65, $p = 0,005$). Предпочтение романтических эмоциональных переживаний также оказывается значимо выше у школьников с артистической направленностью по сравнению с исследовательской (разница средних значений равна 2,64, $p = 0,031$). Те же тенденции выявлены в отношении лирической эмоциональной направленности (разница средних значений равна 2,87, $p = 0,027$), а также гедонической направленности (разница средних значений равна 2,53, $p = 0,036$). Школьники с артистической направленностью отличаются значимо более высоким предпочтением эстетических эмоциональных переживаний по сравнению со старшеклассниками исследовательской направленности (разница средних значений равна 3,78, $p < 0,001$).

Таким образом, старшеклассники с артистической профессиональной направленностью испытывают большую потребность в коммуникациях, в причастности к необычному и загадочному, в причастности к прекрасному, а также в физическом и психологическом комфорте по сравнению со школьниками исследовательской профессиональной направленности. Исследовательская и артистическая профессиональная направленность, согласно теории Дж. Холланда, располагается на соседних вершинах гексагона, что свидетельствует о некотором родстве этих типов, однако их можно отграничить друг от друга, если в качестве критерия использовать предпочтения эмоциональных переживаний, учитывая их количественные и качественные отличия. Артистический профессиональный тип считается в целом более связанным с эмоциональной сферой личности, а полученные нами результаты позволяют выделить его качественную специфику в отношении эстетических, коммуникативных, романтических и лирических, а также гедонических эмоциональных переживаний.

Предпочтение эстетических эмоциональных переживаний также значимо отличается группу с ведущей артистической направленностью от конвенциональной (разница средних значений равна 4,13, $p = 0,048$), которая оказывается выше в группе

с артистическим типом. То есть переживание чувства прекрасного, связанное с потребностью в причастности к красоте и гармонии, является специфической чертой артистической профессиональной направленности, ориентированной на сферу искусства.

Глорическая эмоциональная направленность оказывается выше в группе предпринимательского типа по сравнению с реалистическим (разница средних значений равна 3,68, $p = 0,042$), а также по сравнению с исследовательским профессиональным типом (разница средних значений равна 3,55, $p < 0,001$). То есть потребность в славе и самоутверждении является специфической для предпринимательской профессиональной направленности.

Предпочтение гедонических эмоциональных переживаний оказывается значительно ниже в группе исследовательского типа по сравнению с артистическим и предпринимательским (разница средних значений равна 2,53, $p = 0,036$ и 2,8, $p = 0,011$ соответственно). Можно предположить, что несколько более низкая выраженность потребности в комфорте у школьников с научной направленностью позволяет им обращать свои усилия в деятельности на удовлетворение более высоких мотивов познания сути явлений, тогда как у школьников с артистической и предпринимательской направленностью более значимыми являются чувственные переживания, связанные с потребностями физического и психофизиологического уровня.

Таким образом, выделенные нами профили эмоциональной направленности для групп с разной профессиональной направленностью могут дополнять характеристики диагностируемых профессиональных типов. Полученные результаты имеют прикладное значение в практике оказания психологической профориентационной и профконсультационной помощи.

С целью уточнения приведенных выше результатов и с учетом имеющихся в психологической литературе сведений о соотношении направленности познавательных интересов и типов профессиональной направленности, мы провели сравнение выраженности эмоциональных предпочтений в группах с разным профилем познавательных интересов. Для этого предварительно был проведен кластерный анализ, в результате которого было получено 4 группы разной выраженности и направленности познавательных интересов. Первая группа характеризуется высоким уровнем познавательных интересов разной направленности ($N = 47$), вторая характеризуется высоким уровнем гуманитарных и общественно научных интересов и низким уровнем технических ($N = 76$), третья группа отличается естественнонаучной и медицинской направленностью ($N = 49$), в четвертую группу вошли школьники со слабовыраженными интересами преимущественно технической направленности ($N = 57$).

Попарные сравнения данных групп при помощи многомерного дисперсионного анализа позволили выявить следующие особенности. Альтруистические эмоциональные предпочтения оказались выше в первой и второй группе по сравнению с четвертой (разница средних 3,31 при $p = 0,001$ и 2,63 при $p = 0,003$), то есть школьники в группах с разнообразными по профилю интересами и гуманитарными интересами значимо выше ориентированы на альтруистические эмоциональные переживания по сравнению с группой технической направленности с менее выраженным уровнем интересов в целом. Те же тенденции выявлены в отношении коммуникативных эмоциональных предпочтений (разница средних первой

и четвертой группы 2,86 при $p = 0,001$, разница средних второй и четвертой группы 3,12, при $p < 0,001$). Аналогичная особенность выявлена и в отношении эстетических и лирических эмоциональных предпочтений. Для эстетической направленности разница средних первой и четвертой группы 4,01 при $p < 0,001$, разница средних второй и четвертой группы 3,13 при $p < 0,001$; для лирической направленности разница средних первой и четвертой группы 3,98 при $p < 0,001$, разница средних второй и четвертой группы 3,23 при $p = 0,001$.

Предпочтение глорических эмоциональных переживаний оказывается выше в группе с высокой выраженностью разных интересов по сравнению с группой естественно научной направленности (разница средних 3,24 при $p = 0,001$). То есть потребность, в самоутверждении, являющаяся нормативной для данной возрастной категории, способствует широте познавательных интересов.

Практическая эмоциональная направленность оказывается выше в группе с высоким уровнем разных интересов в отличие от групп узко гуманитарной и технической направленности (разница средних первой и второй групп 1,82 при $p = 0,032$; разница средних первой и четвертой групп 2,12 при $p = 0,013$). Таким образом, потребность в ориентации на процесс деятельности соответствует широте познавательных интересов.

Пугническая направленность выше в первой группе по сравнению с группой, ориентированной только на естественные науки (разница средних 2,44 при $p = 0,042$). Та же тенденция наблюдается в отношении акизитивной направленности (разница средних первой и третьей групп 4,65 при $p = 0,001$).

Романтическая направленность более характерна для группы с разнообразными интересами по сравнению с естественной и технической направленностью (разница средних первой и третьей групп 2,42 при $p = 0,046$; разница средних первой и четвертой групп 3,44 при $p = 0,001$).

Более высокие гедонические эмоциональные предпочтения характерны для школьников с гуманитарными интересами по сравнению с группой естественной и технической направленности (разница средних второй и третьей группы 2,65 при $p = 0,006$; разница средних второй и четвертой групп 2,42 при $p = 0,01$). Этот факт в целом подтверждает описанные ранее различия артистического и исследовательского профессиональных типов.

И, наконец, гностические эмоциональные переживания, ориентированные на познавательный процесс, оказались выше в группе с разнообразными интересами по сравнению с остальными группами (разница средних первой и второй группы 1,95 при $p = 0,03$; разница средних первой и третьей группы 2,19 при $p = 0,024$; разница средних первой и четвертой группы 3,32 при $p < 0,001$). То есть выраженность гностических эмоциональных переживаний способствует становлению выраженных познавательных интересов в разных сферах, что, таким образом, может являться одним из условий проявления высокой любознательности и, как следствие, высокой эрудированности и формированию широты познавательных интересов.

Далее мы проследили соотношение эмоциональных предпочтений с уровневymi показателями профессионального самоопределения: наличием профессионального выбора, статусом профессиональной идентичности, знаниями о профессии, внеучебной активностью.

Так, выраженность альтруистических и коммуникативных эмоциональных предпочтений оказалась положительно связана с уровнем знаний о профессии и статусом моратория профессиональной идентичности (при котором активно решаются задачи профессионального самоопределения). Отрицательная взаимосвязь данных эмоций обнаружена с неопределенным статусом профессиональной идентичности. Предпочтение глорических эмоций имеет отрицательную взаимосвязь с возрастом выбора профессии, то есть старшеклассники с предпочтением эмоций самоутверждения и славы делают свой профессиональный выбор раньше. Предпочтение пугнических эмоций положительно коррелирует с устойчивостью профессионального выбора. Выраженность практических эмоций, ориентированных на процесс деятельности, положительно связана с количеством дополнительных занятий, а также с длительностью увлечений, то есть показателями внеучебной активности. При этом наблюдается отрицательная связь с неопределенным статусом профессиональной идентичности. Предпочтение гностических эмоций положительно связано с количеством увлечений и сфер желаемых будущих занятий, то есть отражает широту внеучебной активности. Отрицательная связь обнаруживается с навязанным статусом профессиональной идентичности, то есть выбор профессии такие школьники делают независимо и самостоятельно. Предпочтение эстетических эмоций положительно связано со статусом моратория и отрицательно с навязанным и неопределенным статусами профессиональной идентичности, что говорит о самостоятельности решения задач профессионального самоопределения. Предпочтение лирических эмоций положительно коррелирует с количеством увлечений, знаниями о профессии и статусом моратория профессиональной идентичности. Предпочтение акизитивных эмоций (накопления) связано только с внешними мотивами выбора профессии, тогда как для остальных эмоциональных предпочтений выявляется связь и с внешними, и с внутренними мотивами.

Влияние эмоциональной направленности на уровень профессионального самоопределения у юношей и девушек может опосредоваться ее типичной половой спецификой. В результате регрессионного анализа оказалось, что у девушек положительное влияние на уровень профессионального самоопределения оказывают предпочтения практических (деятельностных) эмоций и отрицательное влияние — предпочтение пугнических эмоций (эмоций борьбы). У юношей же, наоборот, предпочтение пугнических эмоций сказывается положительно на профессиональном самоопределении. Таким образом, приведенные выше данные о половой дифференциации эмоциональной направленности старшеклассников находят свое отражение и при анализе ее соотношения с параметрами профессионального самоопределения.

2.2.3.2 Интеллектуальный потенциал

Понятие интеллектуального потенциала сформулировано в психологии относительно недавно и впервые дано в работах Б.Г. Ананьева (1969). Дальнейшее развитие оно получило в работах его учеников. Интеллектуальный потенциал рассматривается как более широкое понятие по сравнению с такими понятиями как интеллект или интеллектуальный статус. Интеллектуальный потенциал включает в себя реальные интеллектуальные возможности человека, его готовность

действовать, нереализованные интеллектуальные свойства, «цену», которую платит организм за работу в условиях решения задач.

В работах Н. А. Кудрявцевой (2003) предлагается трехвекторная модель соотношения активационной, интеллектуальной и мотивационно-целевой составляющей в структуре интеллектуального потенциала. Интеллектуальный потенциал понимается как многоуровневая характеристика, связь потенций и тенденций, ресурсов субъекта с движущими силами интеллекта, с мотивационно-потребностной сферой и общими способностями человека, а также энергетическим обеспечением продуктивности человека в процессе деятельности. Безусловно, важным является личностный аспект интеллектуального потенциала, представленный характеристиками человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Интеллектуальный потенциал, таким образом, можно рассматривать как системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию. Важной детерминантой интеллектуального потенциала является эмоционально-мотивационная составляющая интеллекта. Взаимосвязи между аффективными и когнитивными компонентами в структуре интеллекта сложны и многообразны. Аффективные процессы (от элементарных эмоций до нравственных и эстетических чувств) в интеллектуальных операциях выполняют функции общей активации, обратной связи, прогнозирования и т.д. Выделяется особая совокупность эмоциональных переживаний — познавательная мотивация как потребность в интеллектуальном поиске, интеллектуальной активности. Ряд ученых полагают, что такую потребность можно отнести к числу первичных базовых потребностей человека. С другой стороны, познавательная активность, любознательность выступает в качестве основания для развития общей одаренности и способностей (Лейтес, 2003).

Подход к любознательности как интегральной характеристике личности, определяющей активность в освоении среды, формировании интересов и направленности познавательной активности, базируется на работах В. С. Мерлина, В. Д. Небылицына, А. И. Крупнова. Любознательность в таком контексте может рассматриваться как составная часть интеллектуального потенциала человека и основа для развития познавательных интересов и профессиональной направленности личности.

Исходя из вышеизложенного, можно полагать, что когнитивная, активационная и мотивационно-целевая составляющие интеллектуального потенциала могут выступать в качестве основы для формирования готовности к профессиональному самоопределению. С другой стороны, во многих концепциях (начиная от концепции Ж. Пиаже) интеллект рассматривается как важнейший регулятор поведения человека, обеспечивающий адаптацию к среде и эффективное поведение.

Так, согласно модели регуляции поведения Л. Пулркинен (Pulkkinen, 1996), высокий уровень развития когнитивных возможностей обеспечивает способность к нейтрализации негативной информации и поддержание поведения. В то время как низкий уровень когнитивных возможностей способствует интенсификации эмоций, мешающих деятельности, и фиксации на обстоятельствах, вызывающих тревогу и страх.

Анализируя роль когнитивных и эмоциональных факторов в формировании механизмов адаптации, Т. И. Рогинская (1995) выделяет две стратегии адаптации:

когнитивную и эмоциональную. Эмоциональная стратегия направлена на сохранение имеющегося репертуара поведения и сложившихся систем отношений личности со стремлением уйти от проблемной ситуации, с сопротивлением адаптирующему воздействию. Когнитивная стратегия подразумевает способность предвидеть развитие событий и последствия своего поведения, конструирование своего поведения в зависимости от объективных характеристик ситуации. Эта стратегия обладает большими адаптационными возможностями, она предполагает ориентацию интеллекта на будущее, творческий характер построения жизни.

Е. А. Сергиенко (2007), рассматривая механизмы регуляции поведения, исходит из единства когнитивных, эмоциональных и исполнительных компонентов психической регуляции. Единство этих механизмов характеризуется индивидуальным своеобразием и выступает как психический ресурс для решения жизненно важных задач. Именно к жизненно важным задачам можно отнести задачу профессионального выбора, которую приходится решать каждому человеку на пороге юности. Построение поведения, соответствующего с требованиями внешнего мира возможно только при способности к адекватному отражению, при создании моделей внешнего мира и возможности оперировать этими моделями.

Чем более сложной является предметная или символическая среда, чем более сложные отношения она в себе заключает, тем большие требования предъявляет адаптация к интеллекту. Так, в работе Л. А. Ясюковой (2005) показано, что для овладения профессиональной деятельностью и достижения высоких результатов в ней у человека должен быть сформирован интеллектуальный компонент соответствующих профессиональных способностей.

Интеллектуальный потенциал играет важную роль в построении картины будущего, в прогнозировании жизненного пути и выборе профессии. Вместе с тем характер и особенности его влияния на различные стороны процесса профессионального самоопределения изучены недостаточно. В соответствии с этим основной целью проведенного нами исследования было выявление особенностей и характера влияния интеллектуального потенциала на профессиональное самоопределение личности.

Профессиональное самоопределение является составной частью личностного самоопределения как процесса определения человеком своего места в мире, системе общественных отношений, интеграции своей целостности. Ядром профессионального самоопределения является, с одной стороны, процесс осознанного выбора профессии с учетом интересов, ценностных ориентаций, направленности личности. С другой стороны, основанием для выбора являются потенциалы человека, его способности, состояние здоровья. Третьим основанием выбора должен стать учет социально-экономической ситуации, потребностей рынка труда и требований конкретных профессий. Таким образом, процесс выбора профессии можно сравнить с решением сложной задачи со многими неизвестными. Выбор профессии, таким образом, является сложным мотивационно-личностным решением в условиях высокой неопределенности (Карпов, 1986).

Е. А. Климов понимает самоопределение как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, «...формирование себя как полноценного участника сообщества “делателей” чего-то полезного, сообщества

профессионалов» (Климов, 1988, с. 39). Профессиональное самоопределение рассматривается как значимый компонент профессионального развития человека, которое осуществляется на протяжении всей профессиональной жизни. Профессиональное самоопределение, являясь способом самоактуализации личности в сфере профессиональной деятельности, важнейшей линией ее жизненного и личностного самоопределения, оказывает влияние на всю последующую жизнь человека.

Наиболее значимым, сенситивным периодом для профессионального самоопределения является подростковый и юношеский возраст. Именно поэтому нами исследовались группы учащихся 9–10 классов, обучающихся в школах разного типа: общеобразовательной и специализированной. Возраст учащихся — 14–16 лет.

Были использованы две группы методов исследования. Первую составили методы для изучения различных сторон профессионального самоопределения: анкета оптанта (разработана нами), тест Холланда (Holland, 1996) для диагностики профессиональной направленности, методика «Карта интересов», методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель (2004). Во вторую группу вошли методы, предназначенные для изучения интеллектуального потенциала. Интеллектуальный потенциал представлен двумя группами показателей — уровня и структуры интеллекта, измеренными при помощи теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (ТСИ) и методики изучения различных сторон любознательности А. И. Крупнова (1993, 2009).

Объем выборки составил 130 человек. Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета статистической обработки данных SPSS.15.

С целью изучения интеллектуального развития как показателя готовности к профессиональному выбору было проведено сравнение уровня и структуры интеллекта в выборках разного возраста. Так, сравнивались параметры успешности выполнения субтестов методики Амтхауэра учащимися 9 и 10 классов (14–15 лет и 15–16 лет). Учащиеся 15–16 лет достоверно лучше справлялись с заданиями субтестов «Общая осведомленность» ($p < 0,05$), определение понятий ($p < 0,05$), арифметический, определение закономерностей ($p < 0,05$) и запоминание ($p < 0,01$) по сравнению с 14–15 летними. Наибольшие различия получены по уровню общего интеллекта, который у девятиклассников составляет 83,5 балла, в то время как у десятиклассников он равен 96,6 баллов (различия достоверны при $p < 0,01$). Эти данные согласуются с результатами ряда исследований, в которых было установлено, что в возрасте 13–14 лет наблюдается замедление скорости интеллектуального развития, уровень большинства вербальных и невербальных показателей на время стабилизируется, после чего темпы развития интеллекта возрастают (Балакшина, 1995; Василенко, 2003).

Описывая в целом интеллектуальное развитие школьников 15–16 лет, можно сказать, что они имеют хороший общий культурный уровень, у них сформированы умения определять внутреннюю закономерность числового ряда, удерживать информацию в кратковременной памяти для последующего использования, хорошо развито произвольное запоминание вербальной информации с последующим воспроизведением по кодовым ориентирам, они хорошо устанавливают связи между понятиями, понимают логику связей. Относительно невысокие результаты подростки демонстрируют по невербальным субтестам, в способности оперировать

пространственными представлениями, в решении арифметических задач. Таким образом, имеет место неравномерная выраженность структурных компонентов интеллекта старшеклассников с преобладанием вербальных подструктур, хорошо развитым словесно логическим мышлением.

Достаточно высокий уровень интеллектуального развития, которого достигают старшеклассники к моменту окончания школы, практически приближенный к уровню взрослых норм, создает в целом хорошие предпосылки для принятия решения о профессиональном самоопределении. Однако следует отметить большую индивидуальную вариативность показателей, что, в свою очередь, создает своеобразие интеллектуальных предпосылок профессионального самоопределения. Следует отметить также, что структура интеллекта в исследуемой выборке характеризуется преобладанием вербальных компонентов над невербальными, что, в частности, может выступать в качестве фактора, препятствующего формированию технической профессиональной направленности.

Это предположение подтверждается при анализе познавательных интересов и профессиональной направленности учащихся старших классов школ разного профиля, как общеобразовательной, так и специализированной. Анализ познавательных интересов старшеклассников демонстрирует низкий уровень их сформированности в целом. В структуре интересов ведущее место занимают интересы в социальной (психология и социальная служба, сфера обслуживания, торговля, менеджмент, право и юриспруденция — 2,1–3,2 балла) и художественной (сценическое искусство, литература и журналистика — 1–3,6 балла) сферах. В то время как технические интересы практически отвергаются (электро- и радиотехника, металлообработка, строительство, авиация и морское дело — 2,5–0,4 балла). Это согласуется с результатами изучения профессиональной направленности, анализ которой (по методике Д. Холланда) показал, что характерный для подростков доминирующий профессиональный тип личности — «предпринимательский» (Е), «социальный» (S) и «артистический» (А). Эти типы профессиональной направленности оказались ведущими в возрасте 14–16 лет, как у юношей, так и у девушек вне зависимости от профиля обучения.

Предположение о роли интеллекта в формировании профессиональной направленности подтвердилось при корреляционном анализе, который обнаружил большое количество связей между показателями познавательных интересов, профессиональной направленности и различными сторонами интеллектуального развития (25 положительных и 8 отрицательных связей при $p < 0,01$; $p < 0,05$). Наибольший вклад в формирование интересов вносят комбинаторные способности (3 субтест, 8 связей), индуктивное мышление, способности оперировать числами (6 субтест, 4 связи), запоминание вербальной информации с последующей способностью к воспроизведению по кодовым ориентирам (9 субтест, 6 связей) и, наконец, общий показатель интеллекта, который имеет 4 связи. Смысл этих связей заключается в том, что высокому уровню развития вербальных комбинаторных способностей соответствуют высокие показатели интересов к музыке, иностранному языку, математике, литературе, научной работе, биологии, химии, и низкий уровень интереса к физической культуре и спорту. Развитие комбинаторных способностей на числовом материале и успешность решения арифметических задач (математический интеллект)

способствуют проявлению интересов к математике, научной работе, биологии, химии, медицине. Успешность запоминания вербальной информации лежит в основе развития познавательных интересов к истории, психологии, литературе, научной работе, биологии, химии, медицине.

Связи интересов и профессиональной направленности с интеллектом имеют свою специфику в соответствии с полом респондентов. Так, показатели профессиональной направленности у юношей обнаружил 12 значимых связей ($p < 0,05$) с различными сторонами интеллекта. Смысл этих связей свидетельствует о том, что высокий уровень математического и невербального компонента интеллекта у юношей выступает в качестве основы развития сигнономической и исследовательской профессиональной направленности, в то время как относительно невысокие показатели вербального и пространственного интеллекта являются фактором формирования социальной направленности и направленности на сферу услуг. Интеллект у девушек является основанием для развития познавательных интересов в сфере гуманитарных наук (5 положительных связей), направленности на профессии художественной (7 положительных связей) и социальной сфер (6 положительных связей) ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Таким образом, представленные данные позволяют предполагать, что интеллект выступает в качестве фактора, обуславливающего развитие познавательных интересов и профессиональной направленности личности, влияя на уровень сформированности интересов, их направленность и специфику. Каким образом может осуществляться механизм их взаимодействия?

Мы предположили, что в качестве общей детерминанты, связывающей развитие интеллекта и познавательных интересов личности, может выступать любознательность. Любознательность как интегральная характеристика личности определяет активность в освоении среды. Она может рассматриваться как формальный аспект активности личности, оцениваемый по объему, интенсивности и уровню результата, достигнутого в процессе деятельности. Содержательная сторона этой активности определяет направленность личности, в том числе познавательную и профессиональную. Для оценки любознательности нами применялась методика А. И. Крупнова «Тест суждений любознательности», выявляющая целевой, динамический, эмоциональный, мотивационный, когнитивный, регуляторный, продуктивный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Анализ средних значений различных сторон любознательности, проведенный на подростках 14–16 лет показал, что практически по всем параметрам, за исключением астеничности, достоверных различий между юношами и девушками нет. Различия по астеничности, которая выше у девушек ($p < 0,05$), можно объяснить большей эмоциональностью девушек. Отсутствие половых различий по остальным параметрам объясняется, по-видимому, тем, что в проявлениях любознательности индивидуально-психологические различия перекрывают половые, что подчеркивает ее значение как интегральной характеристики личности. Исследование связей любознательности с познавательными интересами методом корреляционного анализа обнаружило между этими показателями большое количество связей. В частности, показатели стеничности, энергичности, представляющий активационный аспект любознательности, имеют 9 прямых связей ($p < 0,05$; $p < 0,01$)

с уровнем развития познавательных интересов в области литературы, психологии, истории, педагогики, физики, математики. Наличие общественно-значимых и лично-значимых целей имеет 8 прямых связей ($p < 0,05$) с интересами в сфере обслуживания, торговли, менеджмента, юриспруденции, офисной службе, экономике, педагогике, психологии. Параметры предметной и субъектной продуктивности образовали 17 положительных связей с разнообразными интересами личности. В то же время такие показатели любознательности как наличия эмоционально-личностных и операциональных трудностей образуют 12 отрицательных связей с уровнем развития самых разнообразных интересов (химии, истории, биологии, географии, медицины, психологии, литературы и др.). Таким образом, различные аспекты любознательности, в особенности ее целевой, регуляторный, эмоциональный и оценочный компоненты, могут выступать в качестве основы для проявления познавательной активности и формирования познавательных интересов.

Рассмотрение соотношения любознательности с интеллектом обнаружило, что между ними также имеются корреляционные связи. При этом наибольшую вовлеченность проявляют такие подструктуры любознательности как мотивационно-целевые, наличие операциональных и эмоционально-личностных трудностей, имеющие 8 отрицательных связей ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Смысл этих связей в том, что активизации эмоционально-мотивационных компонентов и снижению трудностей сопутствуют более высокие показатели успешности решения арифметических задач и комбинаторных способностей на вербальном материале. Общий показатель интеллекта связан с динамическим компонентом любознательности (интернальностью и эргичностью) прямыми связями. Полученные результаты подтвердились и при сравнении групп с низким и высоким интеллектуальным статусом, выделенных с помощью кластерного анализа. Оказалось, что старшеклассники с более высокими интеллектуальными показателями имеют высокий уровень эргичности и стеничности, у них реже проявляются операциональные и эмоционально-личностные трудности в проявлении любознательности. В то же время успешность выполнения IV субтеста «Классификация» (способность выносить обобщенное суждение) оказалась значимо выше у старшеклассников с высоким уровнем любознательности. Таким образом, интеллектуальные параметры связаны с активационными, регуляторными и рефлексивными проявлениями любознательности. Наше предположение о том, что любознательность как интегральная характеристика личности связана с разными сторонами интеллекта и входит в структуру интеллектуального потенциала, оказывающего существенное влияние на развитие познавательных интересов и профессиональной направленности, находит свое подтверждение при анализе эмпирических данных.

Далее мы проследим, как связаны основные показатели профессионального самоопределения с интеллектуальным потенциалом. Для этого сначала мы рассмотрели основные параметры профессионального самоопределения школьников: уровень сформированности профессионального плана, количество мотивов выбора профессии, соотношение внешних и внутренних мотивов выбора профессии, степень информированности о выбранной профессии, уровень достигнутой профессиональной идентичности. Сравнение основных показателей профессионального самоопределения в двух возрастных группах (9 и 10 класс) показало, что

по уровню сформированности профессионального плана, степени информированности о профессии достоверных различий между группами не выявлено. Основные различия обнаружены в структуре мотивации и уровне профессиональной идентичности. Для учащихся 9 класса характерно преобладание внешней мотивации при выборе профессии, они ориентируются в большей мере на внешние характеристики профессий (престиж, близость к месту жительства, романтичность, наличие формы одежды, материальные факторы) и меньше принимают во внимание содержание профессиональной деятельности (различия достоверны при $p < 0,001$). В возрасте 15–16 лет структура мотивации меняется, и преобладающими становятся внутренние мотивы. По параметрам профессиональной идентичности между учащимися 9 и 10 класса достоверные различия были обнаружены по таким статусам как «неопределенная профессиональная идентичность» и «кризис выбора», близкие к достоверным — по показателю «сформированная профессиональная идентичность». У школьников 9 класса преобладает уровень «неопределенной профессиональной идентичности» и «кризис выбора», что свидетельствует о том, что выбор профессионального пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют и школьник не ставит еще перед собой такие проблемы. Для «кризиса выбора» характерно то, что человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе решения, но наиболее подходящий вариант не выбран. В то же время у десятиклассников несколько чаще встречается ситуация, когда в результате осмысленного профессионального решения профессиональные намерения определены, что характеризует этот статус как «сформированную профессиональную идентичность». Таким образом, с возрастом несколько увеличивается вероятность достижения статуса сформированной профессиональной идентичности. Однако большим остается число старшеклассников с несформированной, навязанной идентичностью и с кризисом выбора.

Исследование взаимосвязей показателей различных сторон профессионального самоопределения выявило большое количество связей между ними (5 положительных и 10 отрицательных). Эти показатели образуют единую корреляционную плеяду, центром которой является показатель сформированности профессиональной идентичности, который имеет 2 положительные связи ($p < 0,01$) с уровнем сформированности профессионального плана и с уровнем информированности о выбранной профессии и 4 отрицательные связи со статусом неопределенной профессиональной идентичности, статусом навязанной профессиональной идентичности, со статусом кризиса выбора профессии и с количеством внешних мотивов выбора ($p < 0,01$; $p < 0,001$). Смысл этих связей заключается в том, что для подростков, имеющих высокий уровень профессиональной идентичности, характерны более высокие показатели сформированности профессионального плана и информированности о выбранной профессии и меньшая представленность внешних мотивов. Это свидетельствует о том, что с возрастом повышается самостоятельность в выборе профессии и уменьшается количество внешних мотивов. Объединение описанных выше показателей в единую структуру тесно связанных между собой показателей позволяет говорить о них как о едином блоке параметров профессионального самоопределения личности.

Для того чтобы выявить влияние интеллектуального потенциала на профессиональное самоопределение, был предпринят типологический и корреляционный

анализ. Типологический анализ был проведен на двух основаниях. В первом случае за основу были взяты показатели профессионального самоопределения. В первую группу вошли старшекласники с полностью сформированным профессиональным планом, с высоким уровнем профессиональной идентичности, наиболее информированные о будущей профессии, с преобладанием внутренних мотивов в структуре мотивации (26 человек), т. е. те, чьи параметры блока профессионального самоопределения находятся на достаточно высоком уровне. Вторую группу составили старшекласники с несформированным профессиональным планом, с низким уровнем сформированности профессиональной идентичности (для них характерен «кризис выбора» и «навязанная профессиональная идентичность»), недостаточно информированные о будущей профессии и характеризующиеся преобладанием внешних мотивов в структуре мотивации (19 человек). Сравнение этих групп по параметрам интеллектуального развития (ТСИ) показало, что учащиеся первой группы имеют достоверно более высокие результаты по субтестам определение понятий (I субтест), выявление закономерностей на знаковом материале (VI субтест), геометрическое сложение (VII субтест), пространственное мышление (VIII субтест) и по общему уровню интеллекта (различия достоверны при $p < 0,05$, а по VI субтесту — при $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что старшекласники, имеющие высокий уровень профессионального самоопределения, характеризуются более развитым понятийно-логическим, абстрактным и образным мышлением. Для них характерен и более высокий общий интеллект. Они лучше видят внутреннюю логику последовательности событий, происходящих изменений, лучше вычленяют алгоритмы деятельности, обобщают и трансформируют собственные знания и опыт, переносят их, используют в разнообразных жизненных и учебных ситуациях. Развитое понятийно-логическое мышление используется ими для поиска причинно-следственных связей, выделения логической последовательности в изложении информации, доказательства и обоснования интуитивных догадок, логической проверки выводов. Развитое абстрактное мышление помогает им оперировать отношениями, зависимостями безотносительно к качественному содержанию информации, совершать преобразования самих операций. Образное мышление способствует умению преобразовывать во внутреннем плане наблюдаемые ситуации, представлять их с разных точек зрения.

Во втором варианте типологического анализа за основу деления на группы был взят показатель общего интеллекта. Мы считали высоким уровень интеллектуального развития выше 90 «сырых» баллов, т. е. от 5 стенов (согласно нормативной шкале суммарных показателей интеллектуального теста) (Головей, Рыбалко, 2002). В зависимости от этого показателя вся выборка старшекласников была поделена на 2 группы: 1 группа — 91 балл и более (41 человек); 2 группа — 90 и менее баллов (45 человек). Сопоставление показателей любознательности в обеих группах выявило достоверные различия между ними по целому ряду признаков. Так, энергичность, интернальность, социоцентричность и предметная продуктивность существенно выше у подростков 1 группы. В то время как аэнергичность, операциональные и эмоционально-личностные трудности достоверно выше у подростков с более низкими показателями интеллектуального развития. Показатели профессионального самоопределения также достоверно отличались в исследуемых группах. Так,

для более интеллектуальных подростков характерным является статус сформированной профессиональной идентичности, у них более выражены интересы к научной деятельности, биологии, химии и медицине. Более сформированным является исследовательский профессиональный тип личности. Для них характерна более высокая информированность о будущей профессии. А вот изменение профессиональных планов и выбранной профессии у них встречается существенно реже, т. е. их выбор отличается большей устойчивостью. В то же время подростки с более низкими показателями интеллектуального развития характеризуются преобладанием навязанного статуса профессиональной идентичности, т. е. в своем самоопределении следуют за советами и рекомендациями других людей, их выбор не является самостоятельным. Для них характерным является также статус моратория, т. е. кризиса профессионального выбора, при котором проблема осознается, но выбор не сделан. Их профессиональные выборы характеризуются неустойчивостью.

Результаты, полученные при типологическом анализе, нашли свое подтверждение и при анализе корреляционных связей. Корреляционный анализ обнаружил 22 прямые и 13 обратных связей между показателями профессионального самоопределения и интеллектуального развития. Наибольшее количество связей имеют уровень сформированности профессионального плана, сформированность профессиональной идентичности, информированность о выбранной профессии, количество внешних мотивов выбора. Сформированность профессионального плана и сформированная профессиональная идентичность имеют 7 положительных связей ($p < 0,05$) с субтестами «общая осведомленность», «определение понятий», арифметическим, «геометрическое сложение», «пространственное воображение», «запоминание» и с общей оценкой интеллекта. Неопределенная профессиональная идентичность имеет обратную связь с субтестом «определение понятий». Количество внешних мотивов связано отрицательными связями с общей осведомленностью, успешностью геометрического сложения и общим уровнем интеллекта. Все указанные связи свидетельствуют о том, что с повышением уровня интеллектуального развития, как в целом, так и по отдельным параметрам, улучшаются показатели профессионального самоопределения.

Дальнейший анализ подтвердил описанные выше данные. На следующем этапе мы провели типологический анализ с учетом структурных показателей интеллекта в двух возрастных группах (применялся метод кластерного анализа, в результате которого выделены группы с более низкими и более высокими интеллектуальными показателями). Так, оказалось, что у девятиклассников высокие интеллектуальные показатели определяют предпочтения естественных и гуманитарных наук, более высокую успешность в общественных науках. Учащиеся с низкими интеллектуальными показателями отличаются выраженностью реалистического типа профессиональной направленности. Девятиклассники, имеющие высокие показатели интеллектуального развития, отмечают большее количество сфер и длительность увлечений, а также раньше делают выбор профессии.

Десятиклассники с высокими интеллектуальными показателями имеют более выраженный интерес к научной работе, химии, истории, литературе и журналистике, изобразительному искусству, медицине, а также более высокую степень выраженности познавательных интересов в целом и более высокие оценки по всем

школьным предметам. У них выражен исследовательский профессиональный тип, они чаще предпочитают деятельность и профессии этого типа. Такие школьники имеют статус сформированной профессиональной идентичности, у них сформирован профессиональный план и отмечается большая информированность о выбираемой профессии, то есть их выбор отличается обоснованностью и самостоятельностью. Десятиклассники с более низким уровнем интеллектуального развития имеют выраженные интересы к транспорту, строительству, физкультуре и спорту. При этом у них чаще выявляется артистический профессиональный тип личности, они отмечают наличие реалистических и артистических умений, но предпочитают профессии конвенционального типа, что свидетельствует о противоречивости и недостаточной обоснованности их профессионального выбора. Они чаще имеют статус неопределенной и навязанной профессиональной идентичности, а также нестабильность профессионального выбора.

То есть влияние интеллектуальных особенностей на уровневые и содержательные характеристики профессионального самоопределения опосредуется возрастом и усиливается при переходе от девятого к десятому классу. Направленность на различные сферы познавательных интересов дифференцируется в группах с разным уровнем интеллектуального развития. Профессиональная направленность более интеллектуальных школьников отличается устойчивой исследовательской направленностью, тогда как структура профессиональной направленности школьников с более низкими интеллектуальными показателями отличается наличием противоречий (в девятом классе для них характерна выраженная реалистическая направленность, а в десятом артистическая). Влияние интеллектуального фактора на уровень профессионального самоопределения усиливается с возрастом: появляются значимые различия уровня сформированности познавательных интересов, профессионального плана, информированности о профессиях, а также выраженности сформированного статуса профессиональной идентичности у школьников с разным уровнем интеллекта, которые обнаруживаются лишь в десятом классе.

Что же касается влияния характеристик любознательности на профессиональное самоопределение, то оказалось, что старшеклассники с высоким уровнем любознательности отличаются предпочтением научной работы, общественных и гуманитарных наук, искусства, выше оценивают свою успешность по общественным и гуманитарным наукам, имеют более высокую степень выраженности познавательных интересов, большее количество сфер увлечений, а также отмечают наличие общепризнанных достижений в интересующих сферах. У них выражены социальный и артистический профессиональные типы, отмечаются артистические, социальные и предпринимательские умения, в то время как старшеклассники с низким уровнем любознательности имеют реалистический тип и более выраженный интерес к технике и транспорту. Любознательность и ее структура оказывается включена в структуру взаимосвязей профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте. Наличие целей проявления любознательности (общественно и личностно значимых), эргичность (динамический, энергетический потенциал), эмоциональность при проявлении любознательности (как положительные, так и отрицательные эмоции), интернальность, социоцентрическая и эгоцентрическая мотивация, когнитивный компонент, наличие предметной и субъектной

продуктивности положительно соотносятся с уровнем профессионального самоопределения школьников. Аэргичность, экстернальность в проявлении любознательности, наличие операциональных и эмоционально-личностных трудностей отрицательно связаны с уровнем профессионального самоопределения и в целом могут затруднять его формирование.

2.2.3.3 Жизненные ориентиры и ценности личности

Напомним, что личностные особенности человека играют немаловажную роль в становлении его как субъекта деятельности. Они неразрывно связаны с профессиональным самоопределением, так как, с одной стороны, они оказывают существенное влияние на становление системы интересов, жизненных целей, профессиональной направленности и т. д., с другой стороны, сама личность в значительной мере формируется под их влиянием. Личностные характеристики подростков были исследованы с помощью опросника Р. Кеттелла (подростковый вариант) и методики Дембо-Рубинштейн в модификации Н. Н. Прихожан по изучению самооценки.

Существуют исследования, позволяющие считать целесообразным рассмотрение не только выраженности отдельных факторов характеристик личности, но и их сочетаний:

- в блоках личностных характеристик, коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и самооценки (Капустина, 2007);
- в симптомокомплексах коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств (Посохова, 2005).

Следует отметить, что все исследования с использованием факторизации методики Р. Кеттелла были проведены на примере 16-факторного опросника (формы А, В, С), предназначенного для взрослых. Подобных исследований в отношении подросткового варианта (14-факторного личностного опросника) в литературе не встречается. Мы провели корреляционный и факторный анализ подросткового варианта опросника Кеттелла и получили четыре фактора личностных характеристик, описывающих 60,5 % объясненной дисперсии и образующих факторы, которые содержательно отражают коммуникативные, эмоциональные, регуляторные и лидерские характеристики личности (табл. 5).

Приведем краткое описание выделенных в результате факторизации блоков личностных характеристик.

Первый фактор (собственное значение 2,97) описывает 22,8 % объясненной дисперсии и включает в себя с положительным знаком показатели напряженности (Q4), тревожности (O), а также показатели возбудимости (D). Таким образом, фактор характеризует качества, относящиеся к эмоциональной сфере личности, и может быть идентифицирован как фактор эмоциональных личностных свойств.

Второй фактор (собственное значение 2,08) описывает 16 % объясненной дисперсии. С положительным знаком в него вошли показатели общительности (A), жизнерадостности (F) и социальной смелости (H), с отрицательным — показатели самодостаточности (Q2) и индивидуализма (J). Фактор объединяет характеристики общительности, активности, оптимистичности, социабельности, настроенности на поддержку группы и может быть назван коммуникативным фактором.

Таблица 5

Факторы личностных характеристик по тесту Р. Кеттелла

Фактор	Переменные	Факторная нагрузка
Фактор эмоциональных личностных свойств	Q4 (напряженность)	0,740
	D (возбудимость)	0,708
	O (тревожность)	0,674
Коммуникативный фактор	A (общительность)	0,816
	F (жизнерадостность)	0,763
	Q2 (самодостаточность)	–0,553
	H (социальная смелость)	0,526
	J (индивидуализм)	–0,321
Фактор регуляторных свойств личности	G (социальная нормативность)	0,806
	Q3 (самоконтроль поведения)	0,703
	C (эмоциональная устойчивость)	0,526
Фактор лидерских качеств личности	E (доминантность)	0,759
	I (сензитивность)	–0,673

Третий фактор (собственное значение 1,47), который описывает 11,3% объясненной дисперсии, с положительным знаком объединил показатели регуляторных свойств личности (социальная нормативность (G), самоконтроль поведения (Q3) и эмоциональная устойчивость (C)).

Четвертый фактор (собственное значение 1,35) описывает 10,3% объясненной дисперсии, включает в себя показатели доминантности (E) с положительным знаком и сензитивности (I) — с отрицательным. Фактор характеризует доминантность, настойчивость, жесткость, практичность и может быть интерпретирован как фактор лидерских качеств личности.

Таким образом, полученные в результате факторного анализа данные обнаружили как общие для разных форм опросника блоки личностных характеристик (коммуникативный, эмоциональный, регуляторный), так и специфический комплекс черт личности, свойственный подростковому возрасту (комплекс лидерских качеств).

Результаты анализа показали, что в целом личностный профиль подростков данной выборки соответствует исследуемому возрасту. Их коммуникативная сфера («экстраверсия» (опросник Айзенка) 15,3 балла; A — общительность, 10 баллов; H — смелость в социальных контактах, 10,8 балла; F — беспечность, 11,9 балла; Q₂ — самостоятельность, 9,7 балла) характеризуется общительностью, стремлением к межличностным взаимодействиям, оптимистичностью, конформностью. Эмоциональные характеристики (O — тревожность, 8,6 балла; Q₄ — напряженность, 9,9 балла) и показатели регуляторных свойств личности (C — эмоциональная устойчивость, 9,9 балла; Q₃ — самоконтроль поведения, 9,9 балла; G — социальная нормативность, 8,5 балла) свидетельствуют о том, что подростки могут контролировать свое поведение и сохранять эмоциональное равновесие. Подросткам свойственны лидерские качества (E — доминантность, 9,5 балла; I — эмоциональная чувствительность, 9,4 балла).

Учитывая, что развитие личности неотъемлемо от особенностей самооценки и формирования Я-концепции, важно изучить самооценку и уровень притязаний

подростков. В период подросткового развития происходят изменения в самосознании человека. Активно формируется Я-концепция, которая тесно связана с понятием самооценки и имеет важное значение для формирования целостной личности, становления характера, построения поведения и деятельности. Подростки начинают осознавать свою особенность, неповторимость, в их сознании происходит переориентация с внешних оценок на внутренние, активно формируется собственная система самооценивания и самоотношения.

Напомним, что самооценка подростков измерялась с помощью методики Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан. Исходя из того, что оптимальной считается самооценка высокого уровня (от 60 до 74 баллов), можно говорить, что самооценка подростков данной выборки соответствует умеренно высоким значениям (62 балла), характерным для исследуемого возраста. Уровень притязаний имеет высокие значения (85 баллов), близкие к завышенному уровню (от 75 до 89 баллов). Это свидетельствует об оптимистичном, но не всегда критичном представлении о своих возможностях и отражает незрелость личности подростков, препятствующую осуществлению личностного и профессионального самоопределения. Высокий градиент (23 балла) между самооценкой и уровнем притязаний свидетельствует о конфликтных зонах в личности подростков. Такое соотношение указывает на конфликт между тем, к чему подросток стремится, и тем, что он считает для себя возможным. При оптимальной самооценке завышена планка желаемых представлений о себе и своих возможностях. Это свидетельствует о фрустрации потребностей, отсутствии видимых реальных путей их реализации, что может стать препятствием для позитивного личностного развития, планирования и достижения жизненных целей.

Анализ дифференцированности самооценки и уровня притязаний подростков **по отдельным критериям** дал возможность получить более конкретное представление об их соотношении и наличии наиболее уязвимых зон в личностном развитии (рис. 5). Так, оказалось, что подростки не чувствуют себя настолько уверенными (расхождение между самооценкой и уровнем притязаний 23 балла), как им хотелось бы, не удовлетворены своими умственными способностями (расхождение между самооценкой и уровнем притязаний 27 баллов) и своей внешностью (расхождение между самооценкой и уровнем притязаний 24 балла). Как известно, в подростковом возрасте происходят значимые изменения во внешнем облике и внутреннем мире молодых людей, поэтому их самооценка является наиболее уязвимой и подверженной

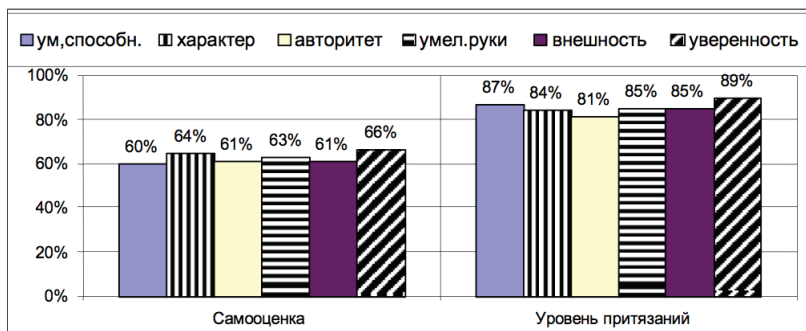


Рис. 5. Параметры самооценки и уровня притязаний подростков

влиянию. Подростки также предъявляют высокие требования к ручной умелости, но свои навыки оценивают средне. При таком расхождении уровень притязаний не только не стимулирует, но, напротив, тормозит личностное развитие.

Таким образом, исследование показало, что самооценка является характеристикой, которая отражает объективные процессы роста и развития и выражается в субъективных переживаниях. Значимые изменения в физическом облике, внутреннем мире и социальном статусе молодых людей, происходящие в подростковом возрасте, непосредственно связаны с их самооценкой и уровнем притязаний.

Результат развития в подростковом возрасте — это осознание собственной индивидуальности и формирование жизненных ориентиров как комплекса мировоззрения, смыслов, жизненных позиций и перспектив, на которые опирается подросток, планируя жизненный и профессиональный путь. Формируясь в процессе онтогенетического развития и взаимодействия с окружающей социальной действительностью, жизненные ориентиры являются важнейшим фактором целостного развития подростка как личности и субъекта деятельности (труда, познания, общения).

Для изучения жизненных ориентиров использована разработанная нами анкета (Данилова, 2009), которая была предложена респондентам в возрасте 14–16 лет (приложение 3). Общее число респондентов составило 460 человек, из них 232 юноши и 228 девушек.

Под жизненными ориентирами мы понимаем жизненные смыслы, позиции, отношения и перспективы, на которые опираются подростки, планируя жизненный и профессиональный путь. Формируясь в процессе онтогенетического развития и взаимодействия с окружающей социальной действительностью, жизненные ориентиры являются важнейшим фактором целостного развития подростка как личности и субъекта деятельности (труда, познания, общения). Таким образом, в нашем понимании, жизненные ориентиры — это комплекс характеристик, которые задают общую направленность устремлениям личности, являются мотивационно-ценностной составляющей личностного и профессионального самоопределения, отражают жизненные позиции, ценности, мотивы, планы и особенности социальной активности личности.

Исследование жизненных ориентиров подростков, находящихся на пороге выбора своего жизненного и профессионального пути, показало, что в целом по выборке наиболее выраженными у них оказались ориентиры на ближние перспективы (15,4 балла), отражающие такие основные возрастные задачи, как определение своих интересов, поиски любви и дружбы. На втором месте — прагматические ориентиры (15,3 балла), связанные с рациональным распределением времени, ориентацией на материальную сторону жизни, а также на профессиональное самоопределение. Последнее место среди жизненных ориентиров подростков занимают эмоционально-нравственные ориентиры (12,4 балла), включающие такие категории как «природа», «польза», «творчество», «патриотизм», «самореализация».

Анализ отдельных параметров жизненных ориентиров показал, что для подростков серьезную значимость представляют вопросы дружбы, решение материальных проблем, а также профессиональное развитие и досуг, что отражает характерные особенности возраста (рис. 6). Менее всего их волнуют вопросы патриотизма, проблемы природы и творческой деятельности.

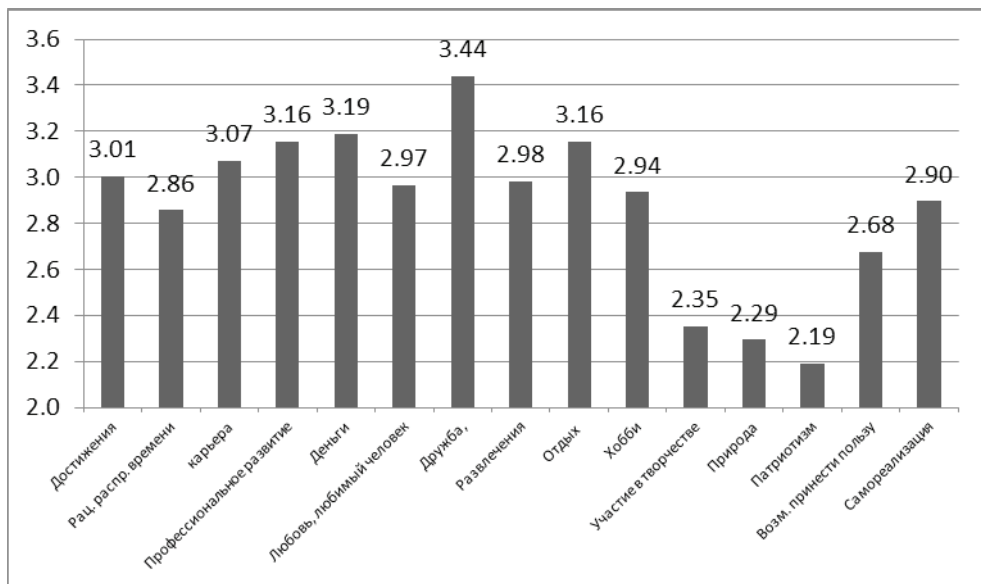


Рис. 6. Выраженность отдельных параметров жизненных ориентиров подростков

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что подростки ориентированы в основном на настоящее, на решение задач, которые непосредственно касаются их каждодневных дел и проблем. Над вопросами морали, нравственности они пока мало задумываются.

2.2.4 Возрастно-половые факторы профессионального самоопределения подростков и юношества

2.2.4.1 Возрастно-половой аспект ситуации профессионального выбора

В исследовании **возрастно-полового аспекта профессионального самоопределения** приняли участие 203 юноши и 272 девушки в возрасте 14–16 лет. В качестве организационного метода исследования был использован метод поперечных срезов (сравнение данных исследования групп по полу и возрасту).

В 14–16 лет, в возрасте ранней юности, у девушек и юношей уже в целом сформированы разносторонние знания о мире профессий, имеется представление о желаемой профессии. Нужен конкретный профессионально ориентированный план: продолжить ли учебу в общеобразовательной или профессиональной школе. На стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности: в зависимости от профессиональных намерений изменяется и мотивация. Учеба в старших классах приобретает профессионально ориентированный характер, а в профессиональных учебных заведениях она имеет отчетливо выраженную учебно-профессиональную направленность. Есть все основания считать, что на стадии оптации происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную.

Кардинально изменяется социальная ситуация развития. При этом неизбежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое приобретает

характер кризиса учебно-профессиональной ориентации. Старшеклассники, продолжившие учебу в 10–11-х классах, отчетливо переживают этот кризис в 16–17 лет, перед завершением школьного образования. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования или профессиональной подготовки. Следует подчеркнуть, что в этом возрасте, как правило, выбирается вариант продолжения учебы, ориентированной на определенное профессиональное поле, а не на конкретную профессию.

Переживание кризиса, рефлексия своих возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений. Деструктивное разрешение кризиса приводит к ситуативному выбору профессиональной подготовки или профессии, выпадению из нормальной социальной сферы. Девушки и юноши попадают в сообщества с отклоняющимся поведением. Асоциальное поведение часто является формой компенсации внутриличностного конфликта: переживания своей неполноценности, отторгнутости, ненужности.

В возникновении и протекании кризиса профессионального самоопределения в подростковом и раннем юношеском возрасте важную роль играет и та сторона жизни, которая связана с общением (Кулагина, Колоцкий, 2006). В общении с близкими взрослыми появляется новый аспект — заинтересованность в опыте и знаниях старших, их оценках и рекомендациях.

Итак, с 14–16 лет изменение ведущей деятельности и социальной ситуации способствует возникновению кризиса профессионального развития личности. В этот период формируются сложные компоненты личности и субъекта деятельности, которые являются психологическими предпосылками вступления молодого человека во взрослую жизнь. Можно предположить, что основные составляющие кризиса профессионального самоопределения в подростково-юношеском возрасте отражаются в:

- степени сформированности профессиональных планов;
- адекватности профессиональных целей и путей их достижения (выбор уровня профессионального образования и определение важности его для удовлетворенности будущей профессией);
- привлекательности профессионального будущего;
- степени осознанности и самостоятельности процесса формирования профессионального выбора;
- направленности мотивации профессионального выбора;
- статусе профессиональной идентичности;
- степени психоэмоционального напряжения в процессе профессионального самоопределения и стратегиях совладающего поведения;
- степени включенности индивидуально-личностных характеристик в структуру параметров профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение, являясь одной из важнейших задач подросткового и раннего юношеского возраста, представляется и наиболее существенной возрастной проблемой, требуя от человека не только решения вопроса выбора профессии, но и определения планов реализации, целей и мотивов этого выбора.

Возрастно-половые особенности жизненных ориентиров подростков отражены в результатах сравнительного анализа показателей выделенных в анкете блоков и конкретных характеристик жизненных ориентиров. Так, с возрастом

выраженность основных показателей жизненных ориентиров возрастает (Н-Краскала-Уоллеса, $p < 0,01$) и к 16 годам достигает наибольших различий между юношами и девушками (рис. 7).

У девушек к 16 годам оказываются более выраженными показатели по всем выделенным блокам (U-Манна-Уитни, $p < 0,01$), т. е. девушки к моменту выпуска из школы более готовы как к решению непосредственных возрастных проблем, так и задач ближайшего будущего (направленность на ближайшие перспективы и прагматические ориентиры), а также их больше, чем сверстников юношей, занимают вопросы морали, нравственности, самореализации (эмоционально-нравственные ориентиры). У юношей, в сравнении с девушками, блоки жизненных ориентиров менее дифференцированы, что свидетельствует о сложности определения первоочередных задач и направлений развития.

Что касается возрастно-половых особенностей отдельных параметров жизненных ориентиров (рис. 8а, 8б), то надо отметить, что и для юношей, и для девушек всех возрастов серьезную значимость представляют вопросы дальнейшего профессионального развития, причем с возрастом они становятся более актуальными для девушек (U-Манна-Уитни, $p < 0,01$). С возрастом девушки все более осознают важность таких мировоззренческих категорий, как любовь к природе, творчество, патриотизм, тогда как у юношей наблюдается противоположная тенденция: интерес к этим вопросам даже падает.

Любовь как значимая ценность отмечается девушками всех возрастов значимо чаще, чем юношами (U-Манна-Уитни, $p < 0,01$).

От 14 к 16 годам увеличиваются как количественные, так и качественные различия между показателями жизненных ориентиров юношей и девушек. К 16 годам достоверные различия (U-Манна-Уитни, $p < 0,05$) отмечаются по большинству параметров жизненных ориентиров (дружба, любовь, отдых, профессиональная карьера, профессиональное развитие, рациональное распределение времени, польза), причем они оказываются более значимыми для девушек.

Исследование степени сформированности профессиональных планов подростков (табл. 6) показало, что к 16 годам отмечается снижение степени сформированности профессиональных планов по сравнению с предыдущими периодами (14–15 лет).

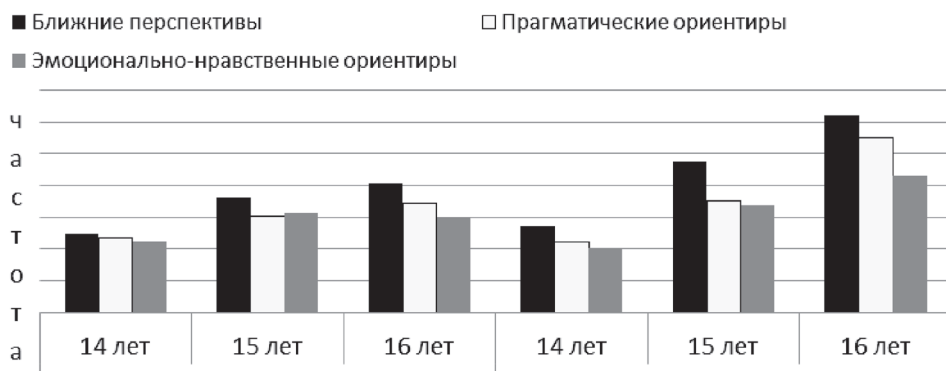


Рис. 7. Выраженность факторов жизненных ориентиров подростков

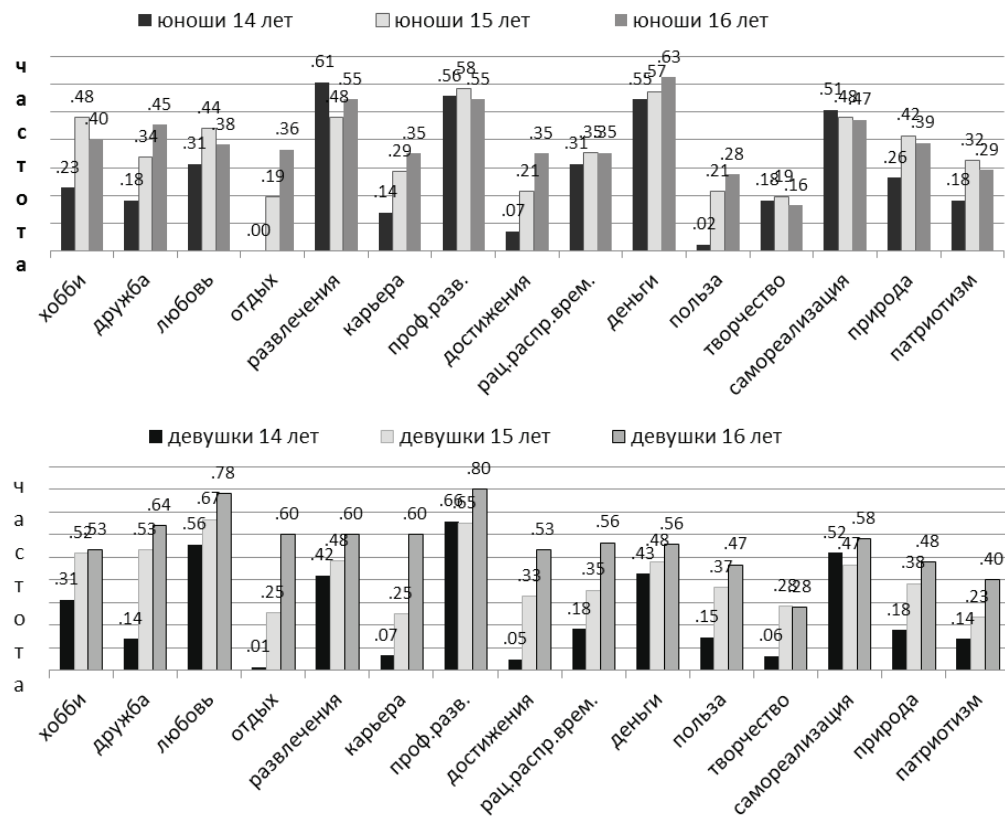


Рис. 8. Жизненные ориентиры юношей (а) и девушек (б) 14–16 лет

Таблица 6

Возрастные особенности сформированности профпланов подростков

Параметры	14-летние	15-летние	16-летние
Профплан сформирован	27,7 %	24,5 %	22,0 %
Профплан частично сформирован	40,4 %	50,9 %	35,6 %
Профплан не сформирован	31,9 %	24,5 %	42,4 %

Данные по возрастно-половым различиям в степени сформированности профпланов (рис. 9) позволяют утверждать, что у девушек профессиональные планы более сформированы ($p < 0,01$), они чаще имеют определенный вариант выбора профессии или путей ее получения. Большинство юношей не имеют четкого сформированного профессионального плана. От 14 к 15 годам уровень сформированности их профпланов несколько повышается, однако к 16 годам планы большинства юношей оказываются сформированными лишь частично, что свидетельствует о том, что ранее сформированные планы либо не были четко и глубоко осознаны, либо не были самостоятельными и теперь вновь подвергаются коррекции. Адекватность и состоятельность вновь принятых решений зависит от многих факторов, таких как готовность к выбору, соответствие интересам и профессиональной

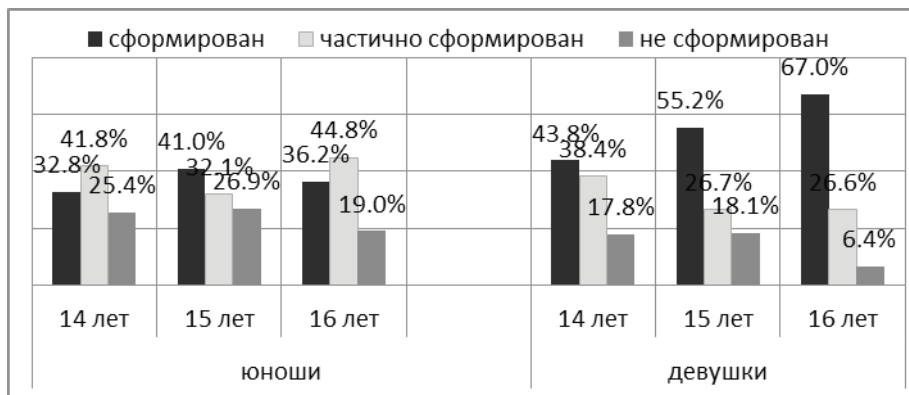


Рис. 9. Возрастно-половые особенности сформированности профессиональных планов

направленности личности, зрелость мотивации, жизненных ориентиров и профессиональной идентичности личности, соответствие ситуации на рынке труда и др.

В целом профессиональное самоопределение юношей характеризуется более поздними сроками формирования, чем у девушек. К 16 годам профессиональные планы девушек в целом сформированы, тогда как большинство юношей оказываются в ситуации нерешенности вопроса о выборе дальнейшего профессионального пути. Их профессиональное самоопределение в период от 14 к 16 годам носит более кризисный характер.

Анализ выраженности мотиваторов выбора профессии показал, что у юношей, в сравнении с девушками, чаще ($p < 0,01$) проявляется влияние внешних мотиваторов при выборе профессионального будущего (рис.10).

Анализ различий между показателями направленности мотивации внутри группы юношей показывает, что юноши, выбирая дальнейший профессиональный путь, руководствуются в основном внешними мотиваторами ($p < 0,01$), тогда как в группе девушек наблюдается тенденция к повышению значимости внутренних мотиваторов выбора ($p < 0,01$).

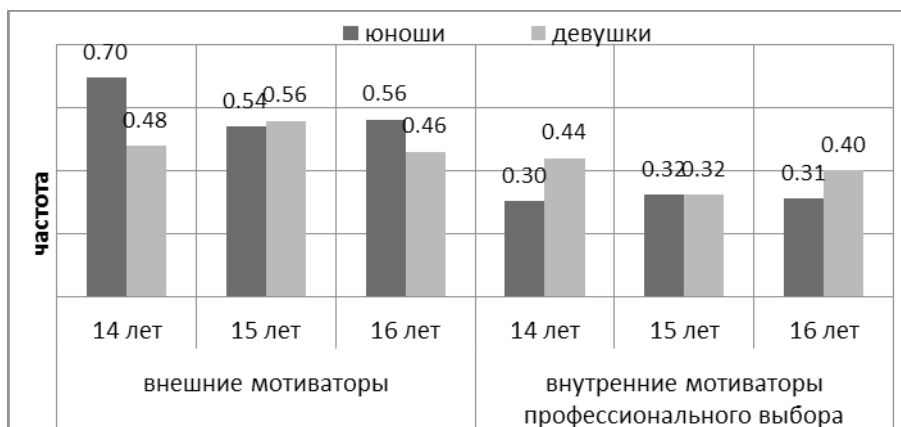


Рис. 10. Характеристики мотивов профессионального выбора

Таблица 7

Мотивы профессионального выбора (частоты)

Возраст	Пол	Мотивы					
		интерес	польза	карьера	престиж	деньги	прочие внешние мотивы
14 лет	юноши	0,22	0,02	0,13	0,04	0,56	0,02
	девушки	0,31	0,15	0,07	0,02	0,43	0,03
15 лет	юноши	0,31	0,02	0,10	0,02	0,50	0,05
	девушки	0,46	0,26	0,00	0,06	0,23	0,00
16 лет	юноши	0,13	0,00	0,13	0,04	0,50	0,21
	девушки	0,27	0,40	0,07	0,00	0,27	0,00

Детальный анализ конкретных мотивов выбора профессии показал, что у девушек данной возрастной группы чаще, чем у юношей, проявляется интерес к существу выбираемой профессии и к общественной пользе от деятельности (табл. 7).

Для юношей в выборе профессии чаще является более важной материальная сторона (деньги) (U-Манна-Уитни, $p < 0,05$). Внешние мотиваторы выбора профессии (привлекательность униформы, близости места учебы или работы к дому, выбор за компанию с другом и т. п.) в 14 лет одинаково отмечают как девушки, так и юношами. Однако в 15–16 лет у девушек они теряют свое значение, тогда как для юношей начинают играть более существенную роль.

Исследование факторов влияния на выбор профессии юношей и девушек показало, что на выбор девушек оказывают влияние родители, внешние источники, такие как занятия в кружках, специальных секциях, выставках, посвященных образованию, специальная литература, средства массовой информации (радио, телевидение, газеты). Влияние других значимых людей (учителя, друзья, знакомые) и профориентации в школе мало участвует в их выборе. На выбор юношей влияют родители, а также другие значимые для них люди.

Сравнительный анализ факторов влияния на выбор профессии юношей и девушек в микровозрастных группах не выявил достоверных различий, однако анализ половых различий (рис. 11) показал, что юноши достоверно чаще, чем девушки при выборе дальнейшего профессионального пути подвержены влиянию референтной

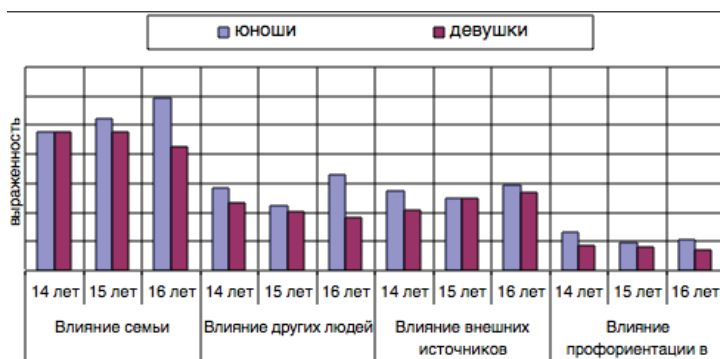


Рис. 11. Факторы влияния на выбор профессии юношей и девушек

группы (друзей, знакомых) ($p = 0,04$). Юноши проявляют большую конформность в вопросе выбора будущей профессии и хотят соответствовать требованиям ситуации, что может в определенной степени объяснять высокие показатели по значимости внешних мотиваторов выбора.

Анализ половозрастных особенностей отношения к получению образования и выбору профессии выявил, что процессы формирования этих отношений идут у девушек и юношей по-разному. Так, у юношей 14–16 лет наиболее остро вопросы выбора профессии и образования встают в 15-летнем возрасте. Юноши всех возрастных групп имеют меньшую, чем девушки, степень определенности в выборе уровня образования (рис. 12).

С возрастом у юношей снижается ориентация на учебу в вузе и повышается на получение среднего профессионального образования, тогда как у девушек наблюдается устойчивая тенденция к планированию высшего образования, а ориентация на получение среднего образования снижается. Общими для юношей и девушек при планировании профессионального выбора являются тенденции к снижению значимости роли образования на фоне ориентации юношей на поступление в средние, а девушек — в высшие учебные заведения. С возрастом растет число подростков, как юношей, так и девушек, собирающихся работать сразу после окончания школы.

Что касается ситуаций взаимоотношения с окружающими людьми (рис. 13), то анализ вопросов, включенных в анкету, показал, что от 14 до 16 лет наблюдается устойчивая тенденция к росту конфликтности в отношениях с учителями и сверстниками. 16-летние чаще (критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$), чем 14-летние, считают, что окружающие их недооценивают. С родителями чаще (критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$) возникают затруднения у 14 и 16-летних девушек. 15-летний возраст характеризуется снижением остроты отношений родителей и дочерей и повышением ее в общении между родителями и сыновьями, что сопровождается и недовольством юношей оценкой их окружающими, и повышением требований к их школьной успеваемости. Это объясняется тем, что социальный статус 16-летнего юноши практически не отличается от 14–15-летнего: он по-прежнему живет в семье, зависит от родителей и является учащимся школы или училища. Вместе с тем нарастает стремление к занятию позиции взрослого.

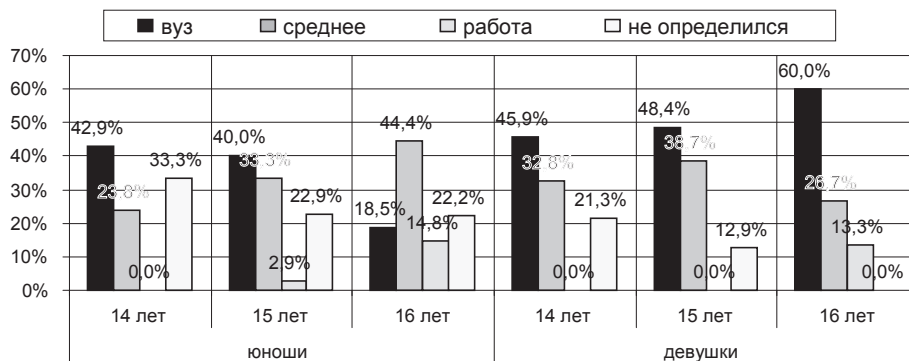


Рис. 12. Возрастно-половые особенности выбора уровня профессионального образования

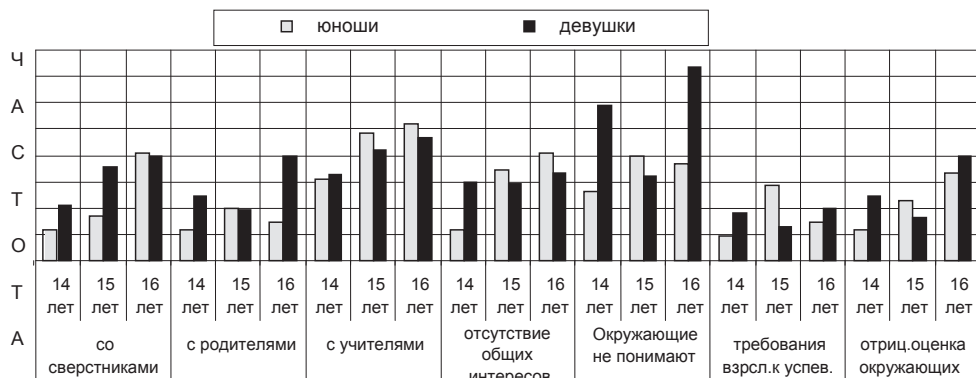


Рис. 13. Возрастно-половые особенности показателей трудностей в межличностных взаимоотношениях в 14–16-летнем возрасте

Формирующееся чувство взрослости поднимает юношу на новый уровень притязаний: на положение взрослого, которого он фактически еще занимать не может. Стремление к самостоятельности, к утверждению собственных формирующихся морально-нравственных взглядов, позиций и принципов, желание выделиться оригинальностью мировоззрения ведет в 16-летнем возрасте к столкновениям со сверстниками, и к конфликтам с взрослыми, в частности с учителями, которые не готовы принять новый облик и поведение юноши, привычно считая его ребенком, обязанным подчиняться и слушаться.

В основе успешности выбора профессионального пути современные исследования выделяют следующие параметры готовности подростков и юношей к решению задачи выбора профессионального образования и профессиональной деятельности (Чернявская, 2001): автономность, информированность, принятие решения, планирование, эмоциональное отношение.

По результатам методики «Профессиональная готовность» для всех респондентов выборки 14–16-летних характерна наибольшая выраженность таких параметров готовности к выбору профессии, как автономность, принятие решений и эмоциональное отношение (рис. 14). Можно говорить о том, что юноши и девушки проявляют стремление к самостоятельности, ответственности за свой выбор и в целом позитивно и оптимистично настроены в отношении профессионального будущего. Однако невысокая степень информированности в мире профессий свидетельствует о недостаточной теоретической и практической базе для своего выбора.

Сравнение возрастных параметров профессиональной готовности показало, что с возрастом и у юношей, и у девушек чаще проявляется положительное эмоциональное отношение к ситуации выбора ($p < 0,01$). Однако при невысокой степени информированности этот показатель может отражать и незрелое отношение респондентов, не отражающее реальную ситуацию. В отличие от юношей, у девушек от 14 к 16 годам повышается автономность ($t = 2,68$; $p < 0,01$) и умение планировать свою профессиональную жизнь ($t = 2,61$; $p < 0,01$).

Что касается половой специфики готовности к выбору профессии, то у девушек выражены показатели автономности, планирования и эмоционального отношения.

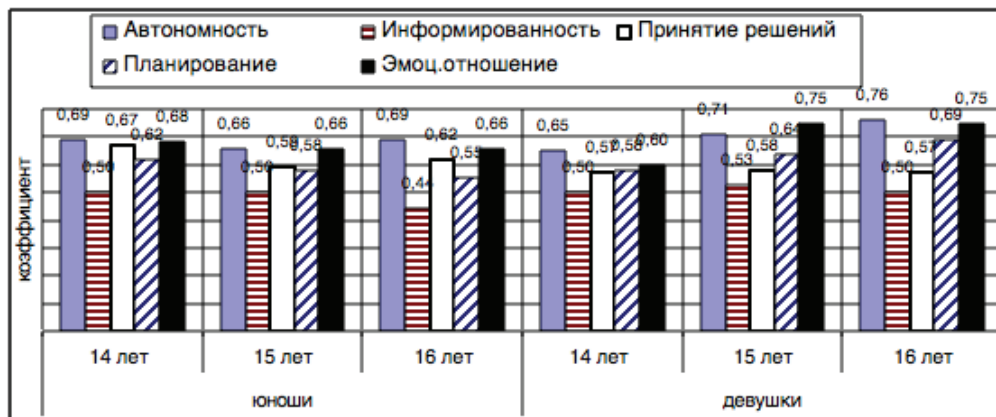


Рис. 14. Сформированность готовности к выбору профессии юношей и девушек 14–16 лет

Здесь можно говорить о том, что они стараются проявить самостоятельность в выборе будущей профессии, строят планы на получение профессии, при этом отношение к выбору будущей профессий у них позитивное. У юношей выражены показатели автономности, эмоционального отношения и принятие решений. Это свидетельствует о том, что они стремятся к самостоятельности в выборе профессии, сохраняя при этом позитивный настрой, а также они настроены на принятие решений.

Сравнительный анализ выявил статистически достоверное различие по фактору планирования ($p = 0,04$) профессиональной жизни, т.е. можно говорить, что девушки более направлены на процесс последовательного осуществления плана по выбору профессии.

В целом можно утверждать, что девушки более направлены на процесс выбора и планирование, тогда как юноши — на результат. Однако слабая информированность в мире профессий может препятствовать адекватному выбору как у юношей, так и у девушек.

Таким образом, выбор профессии выступает главной социальной задачей возраста и одновременно является подлинной проблемой, волнующей большинство подростков. Более чем для $\frac{1}{4}$ выпускников к окончанию школы эта задача оказывается не решенной, к тому же подростки имеют очень поверхностную информированность о мире профессий, что может приводить к искаженным или неадекватным представлениям о себе, своих возможностях, а также требованиях рынка и профессиональной среды.

Исследование показало, что ситуация выбора будущей профессии для юношей и девушек складывается по-разному. Наблюдаемая от 14 к 16 годам тенденция к росту числа подростков, планирующих работать сразу после окончания школы, а также увеличение числа юношей с неопределенным выбором уровня образования свидетельствуют о кризисном характере профессионального самоопределения в этот возрастной период особенно для юношей. Рост внешней мотивации и ориентация в основном на высокую заработную плату указывают на возможность формирования у них ошибочного или неадекватного профессионального выбора. В целом

у современных юношей и девушек наблюдается мотивация на получение образования как определенного статуса, не обязательно связанного с дальнейшим профессиональным развитием, что свидетельствует в целом о незрелости и недостаточной осознанности их профессионального самоопределения.

2.2.4.2 Возрастно-половая специфика профессиональной направленности и индивидуально-личностных характеристик в подростковом возрасте

Анализ возрастно-половой специфики познавательных интересов (рис. 15а, 15б) показал, что направленность интересов подростков мало меняется в период 14–16 лет, в тоже время наблюдается тенденция к повышению уровня их сформированности. Статистически значимые различия по возрастному критерию получены по показателям интересов в областях знаний по физике ($p = 0,02$), химии ($p = 0,05$), медицине ($p = 0,02$), географии ($p = 0,02$), транспорту ($p = 0,02$), в рабочих специальностях ($p = 0,001$), технике ($p = 0,05$), электротехнике ($p = 0,01$). Степень интереса к этим сферам деятельности с возрастом повышается.

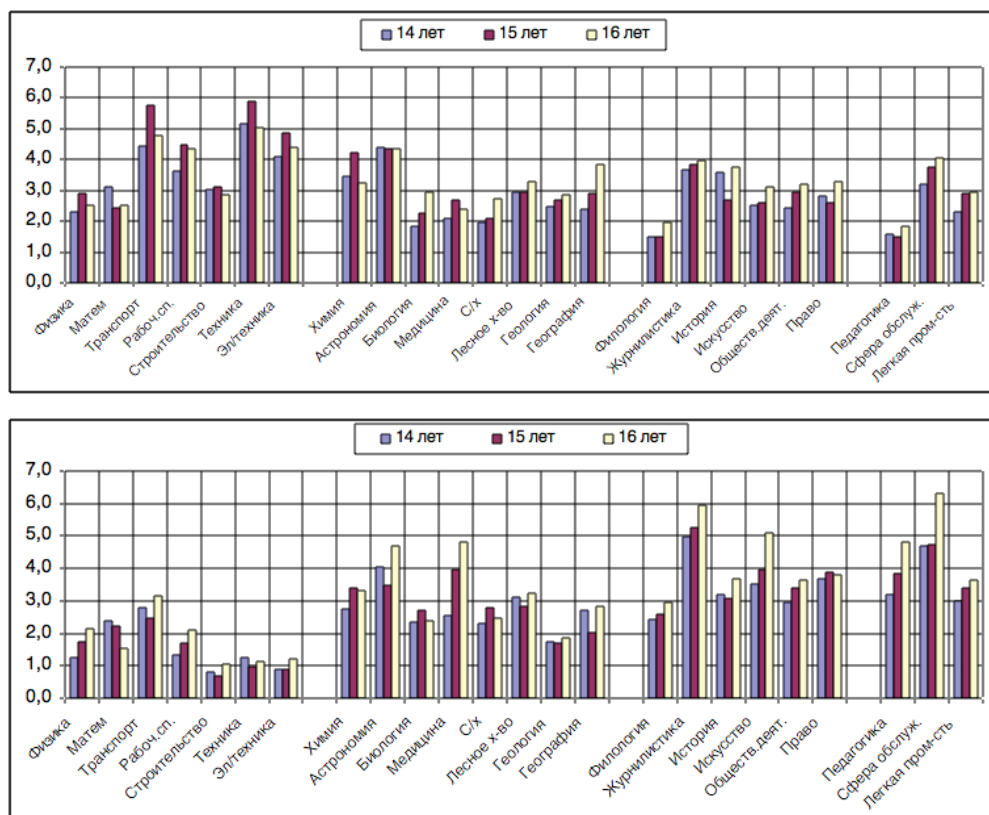


Рис. 15. Возрастно-половые особенности формирования познавательных интересов:
а — юноши; б — девушки

У девушек формирование познавательных интересов отличается большей стабильностью, а к 16-летнему возрасту их интересы оказываются более дифференцированными, чем у юношей (рис. 37б). На 5 % уровне значимости выявлены особенности половых различий в выраженности познавательных интересов подростков. Юношей больше интересуют области естественнонаучной и технической сфер (физика, химия, геология, транспорт, рабочие специальности, строительство, техника и электротехника).

Гуманитарные науки (филология, журналистика, искусство, право) и сфера обслуживания (медицина и связанная с ней биология, педагогика, легкая промышленность) в большей мере привлекательны для девушек.

Успешность профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом во многом зависят от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая создается людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами личности, ценностными ориентациями, интересами, мотивацией, поведением и т.д. Формирование профессионального типа личности происходит постепенно в процессе самоидентификации личности.

Для юношей период 14–16 лет является кризисным в плане смены профессионального типа личности, который, согласно Д. Холланду, основывается на личностной направленности (интересов, ценностных ориентаций) и неразрывно с ней связан. Результаты исследования свидетельствуют, что у юношей соотношение параметров профессиональной направленности в 16 лет меняется (рис. 16). Снижается выраженность ведущей предпринимательской направленности, а второе место занимает направленность на технические сферы деятельности, занимающей место социальной, характерной для предыдущих возрастных периодов. У юношей 14–15-ти лет лидирующую позицию занимает «предпринимательский» тип личности, который к 16 годам сменяется «артистическим». На третьем месте, наряду с конвенциональным, оказывается исследовательский

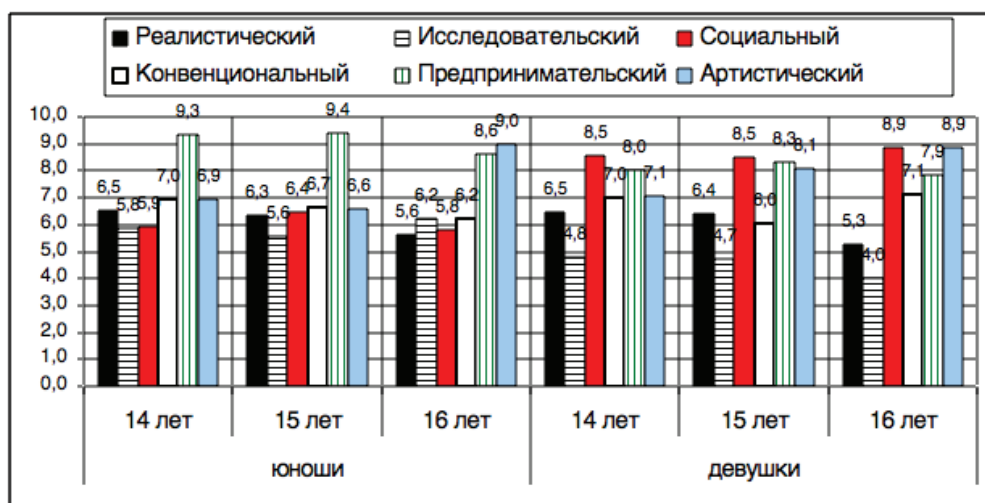


Рис. 16. Возрастно-половые особенности профессионального типа личности подростков

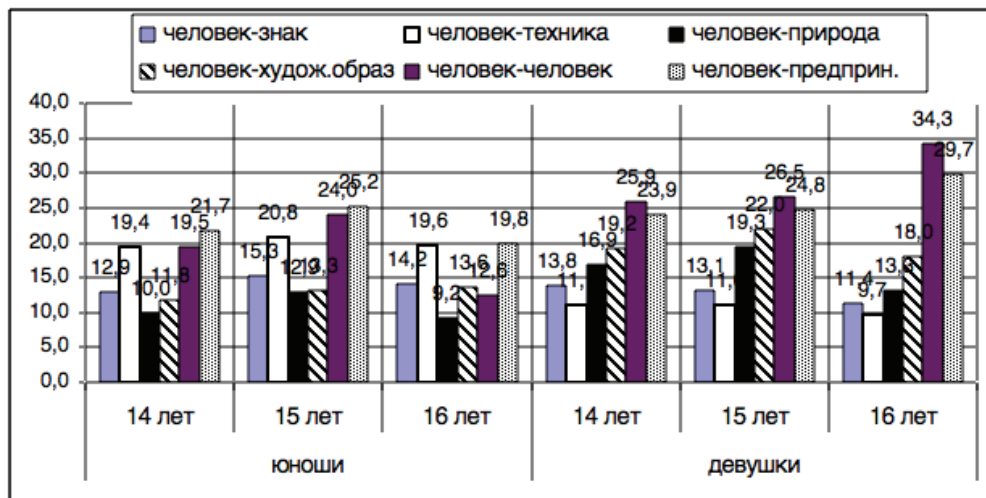


Рис. 17. Возрастно-половые особенности профессиональной направленности подростков

профессиональный тип личности. Это свидетельствует о том, что, в период 14–16 лет у юношей наблюдается возрастная перестройка профессионального типа личности.

Следствием смены ведущего профессионального типа у юношей может быть снижение их уверенности в ранее совершенном профессиональном выборе и рост числа тех, кто не определился со своими профессиональными планами.

У девушек всех возрастов наиболее выражен «социальный» профессиональный тип, второе и третье места занимают «предпринимательский» и «артистический» типы. Можно предполагать, что формирование профессионального типа личности у девушек проходит в более ранние сроки, чем у юношей, и в 14–16 лет соотношение параметров их профессионального кода, состоящего из трех основных типов, существенным изменениям не подвергается.

На рисунке 17 наглядно показано, что возрастно-половая специфика развития профессиональной направленности подростков проявляется в большей ее стабильности у девушек. У юношей в 16 лет структура профессиональной направленности, также как и профессионального типа, меняется. Снижается выраженность ведущей предпринимательской направленности, а второе место занимает направленность на технические сферы деятельности вместо социальной, характерной для предыдущих возрастных периодов.

В соответствии с полом и возрастом респондентов получены достоверные различия ($p = 0,02$), свидетельствующие, что профессиональные предпочтения девушек всех возрастов чаще лежат в сфере «человек-человек» и «человек-предприниматель», тогда как юноши в большей мере отдают предпочтения техническим профессиям.

По данным опросника профессиональной готовности (ОПГ-6) выявлены достоверные различия в плане полового диморфизма по всем типам профессий, кроме типа «человек-знак» (табл. 8).

Таблица 8

**Результаты сравнительного анализа средних значений юношей и девушек
по профессиональной готовности к выбору профессии ($p < 0,05$)**

Параметры	Умею			Нравится			Хочу		
	Юноши	Девушки	t	Юноши	Девушки	t	Юноши	Девушки	t
	среднее			среднее			среднее		
Чел.-знак	6,79	6,75	—	4,28	4,14	—	3,52	3,38	—
Чел.-техника	8,21	4,90	7,67	3,60	6,56	−6,70	5,41	2,73	6,70
Чел.-природа	5,33	7,52	−4,45	5,12	3,01	4,62	2,10	3,79	−4,02
Чел.-х/о	5,49	7,60	−4,66	7,05	4,05	6,24	3,70	5,95	−4,74
Чел.-человек	8,62	10,31	−3,97	8,84	6,19	5,95	5,56	8,31	−6,02
Чел.-предпр.	8,67	9,16	−	8,06	7,01	2,68	6,45	7,55	−2,55

Выявлена роль половых различий в процессе их профессионального самоопределения. Юноши чаще стремятся выбирать профессии, связанные с техникой, а девушки — с природой, культурой и искусством, социальной сферой и предпринимательством.

В многочисленных исследованиях подросткового и раннего юношеского возраста (Л. С. Выготский, Э. Ф. Зеер, И. В. Дубровина и др.) отмечается кризисный характер личностного развития. Изучение личностных особенностей юношей и девушек 14–16 лет показало специфику их проявления в различных микровозрастных группах (рис. 18а, б, в). С 14 до 16 лет юноши становятся менее общительными (А), у них повышается уровень самодостаточности (Q2), в то время как девушки проявляют большую жизнерадостность (F), послушность (Е) и напряженность (Q4).

На основании проведенного в группе девушек сравнительного анализа, не выявившего достоверных различий в микровозрастных группах, можно говорить в целом о стабильности личностных характеристик девушек в период 14–16 лет. В группе юношей получены статистически значимые различия, показывающие, что от 14 к 16 годам юноши реже проявляют общительность (А, $t = 2,02$; $p = 0,05$), жизнерадостность (F, $t = 2,41$; $p = 0,02$), социальную смелость (Н, $t = 2,55$; $p = 0,01$) и чаще — стремление к самодостаточности (Q2, $t = 3,95$; $p < 0,01$).

Сравнительный анализ разных половозрастных групп (табл. 9) выявил достоверность различий в коммуникативной (А, Е, F, Q2) и эмоционально-волевой сфере подростков (С, I, О, Q4).

Девушки 14–15 лет, в сравнении со сверстниками юношами, характеризуются общительностью, чувствительностью, тревожностью, послушанием и эмоциональной нестабильностью ($p < 0,01$). Юноши в 15 лет более социально смелы (Н), самодостаточны (Q2) и менее напряжены (Q4), чем девушки ($p < 0,01$). К 16 годам девушки более общительны (А), оптимистичны (F), чувствительны (I), напряжены (Q4) и менее самодостаточны (Q2), чем юноши того же возраста ($p < 0,01$).

Девушки всех возрастных групп воспринимают людей и события жизни прежде всего эмоционально. Спектр эмоциональных переживаний разнообразен: от восторженности, удовлетворения до страха и тревоги. Эмоции превращаются в основной регулятор поведения и взаимоотношений с людьми. У девушек проявляется открытость, активность в установлении межличностных контактов и нужда в поддержке и одобрении, а также эмоциональная нестабильность, впечатлительность,

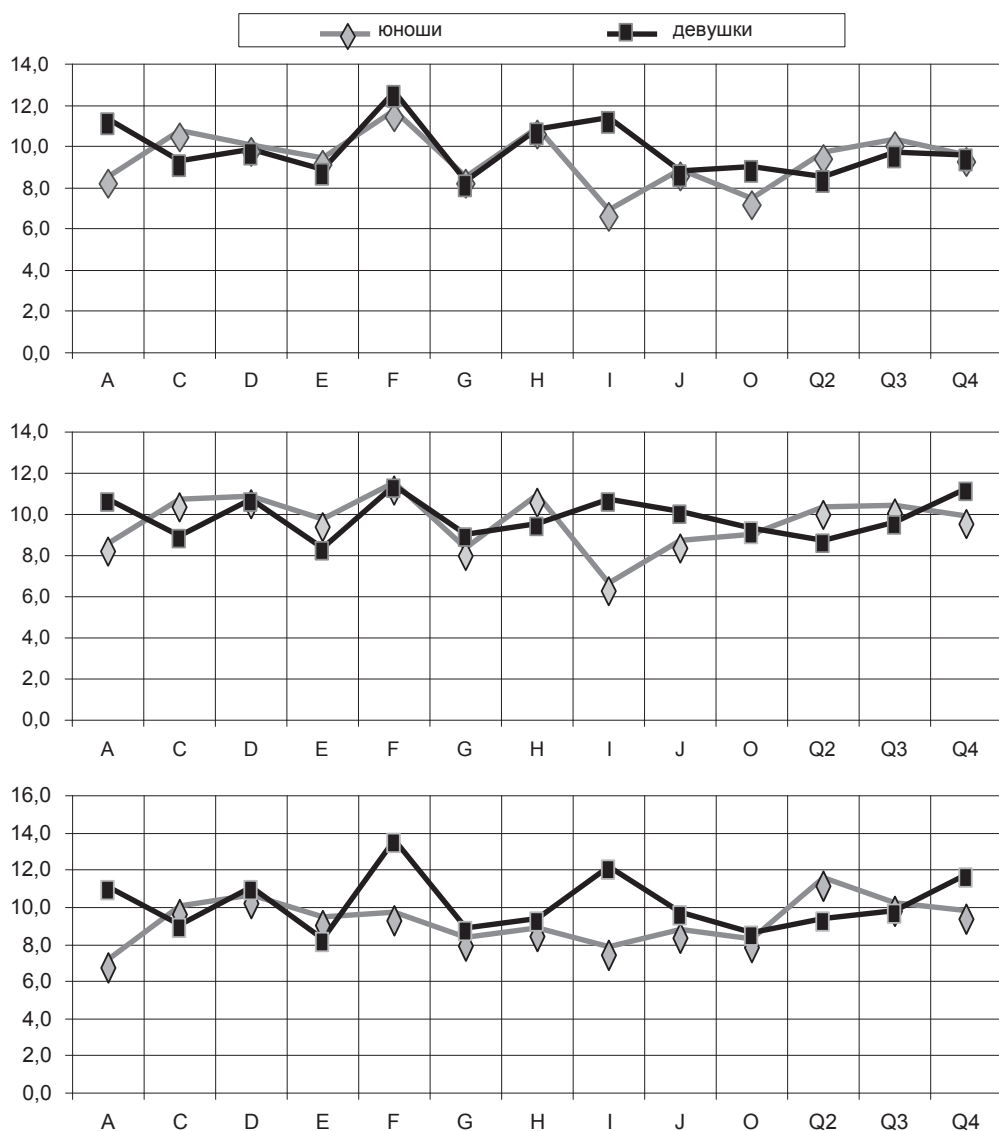


Рис. 18. Личностный профиль респондентов разных возрастно-половых групп:
а — 14-летние, б — 15-летние, в — 16-летние

ранимость. Тогда как юноши склонны рационализировать собственные эмоциональные переживания и впечатления, они менее активны в установлении социальных контактов, им свойственны доминантность, озабоченность, стремление иметь собственное мнение, а также жесткость и эмоциональная сдержанность.

Показатели самооценки и уровня притязаний юношей и девушек, как и в целом по выборке, соответствуют высоким значениям (СО = 62–63%; УП = 85–86%). Во всех группах конфликтный характер отмечается в когнитивной сфере

Таблица 9

Достоверные различия личностных характеристик юношей и девушек в микровозрастных группах ($p < 0,01$)

Параметры	Т-критерий Стьюдента (1 группа – юноши, 2 группа – девушки)		
	14 лет	15 лет	16 лет
А (общительность)	–3,28	–4,8	–2,69
С (эмоциональная устойчивость)	3,25	3,25	–
Д (возбудимость)	–	–	–
Е (доминантность)	2,24	3,13	–
F (жизнерадостность)	–	3,06	–3,44
G (совестливость)	–	–	–
Н (социальная смелость)	–	–	–
I (сензитивность)	–7,29	–5,57	–3,89
J (индивидуализм)	–	–	–
О (гипотимия)	–3,6	–3,6	–
Q2 (самодостаточность)	–	–	2,36
Q3 (самоконтроль поведения)	–	–	–
Q4 (напряженность)	–	–2,62	–2,65

(самооценка ума и способностей). В когнитивной сфере это период смены стадий развития мышления и выхода его на новый уровень – уровень формальных операций. В эмоционально-волевой и социальной сфере подростков в этот возрастной период отмечается повышение критичности в оценке своих качеств и способностей, индивидуализация самооценки, а также нестабильность познавательной мотивации, временное снижение работоспособности и школьной успеваемости. Все это влияет на самооценку когнитивной сферы подростков и выражается в высоком расхождении между уровнем самооценки и притязаний. Достоверные различия между группами респондентов выявлены по показателям уровня притязаний в ручной умелости, который выше у юношей ($t = 2,36$; $p = 0,02$).

Исследование профессионально-личностных характеристик выявило противоречия между чертами личности и показателями профессионального типа у юношей. Низкая коммуникативная активность (необщительность, робость в установлении межличностных взаимодействий) с одной стороны, и стремление к организационной, управленческой деятельности (выраженность «предпринимательского» профессионального типа) с другой могут стать причиной внутриличностных конфликтов, а также неадекватных профессиональных выборов. Профессиональный тип личности девушек находится в большем соответствии с их личностными характеристиками.

Личностные характеристики, ценности, мотивация, отражающие субъективное представление человека о своем месте в профессиональной среде, составляют основу профессиональной идентичности, которая как компонент личности позволяет прогнозировать возможные последствия профессионального выбора. Проблема профессиональной идентичности в подростковом возрасте является сложной и неоднозначной, поэтому к изучению этого феномена, а также эмоционального фона (как основы его проявления) и основных стратегий поведения в сложных

жизненных ситуациях мы привлекли подростков 15–16 лет, учащихся старших выпускных классов, у которых основные компоненты профессионального самоопределения должны уже сформироваться. Данные исследования показали, что у всех респондентов выборки преобладает статус диффузной идентичности (рис. 19), и по результатам сравнительного анализа половозрастных параметров профессиональной идентичности достоверных различий не выявлено.

Диффузная идентичность — состояние, при котором у человека не только отсутствуют ясные цели и представления о ценностях, мотивах, но он и не проявляет активности в их формировании. При диффузной идентичности могут проявляться неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнение в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов личности, сомнений, неуверенности в себе.

К внутренним источникам становления профессиональной идентичности некоторые исследователи относят эмоциональный фон (Шнейдер, 2004), который включает эмоциональное отношение к профессиональному будущему, удовлетворенность основных жизненных потребностей и удовлетворенность своей жизнью в целом.

Эмоциональное отношение к профессиональному будущему изучалось с помощью методики М. Р. Гинзбурга (рис. 20). Полученные данные позволяют утверждать, что у юношей и девушек преобладает позитивный эмоциональный фон. Основные чувства, возникающие у них при мыслях о будущей профессии, профессиональном становлении и развитии — это интерес, уверенность и оптимизм. Учитывая наличие кризисных моментов в процессе профессионального самоопределения в подростково-юношеском возрасте, — таких как слабая информированность о мире профессий, повышение внешней мотивации выбора, затруднения в выборе дальнейшего пути — выявленный общий позитивный эмоциональный настрой может выступать тем потенциалом, который может способствовать успешному решению проблемы профессионального самоопределения.

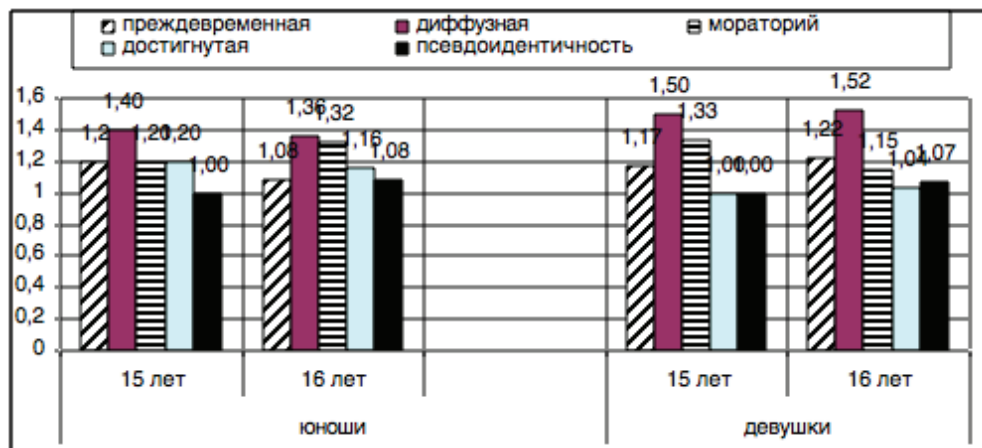


Рис. 19. Возрастно-половые особенности статусов профессиональной идентичности

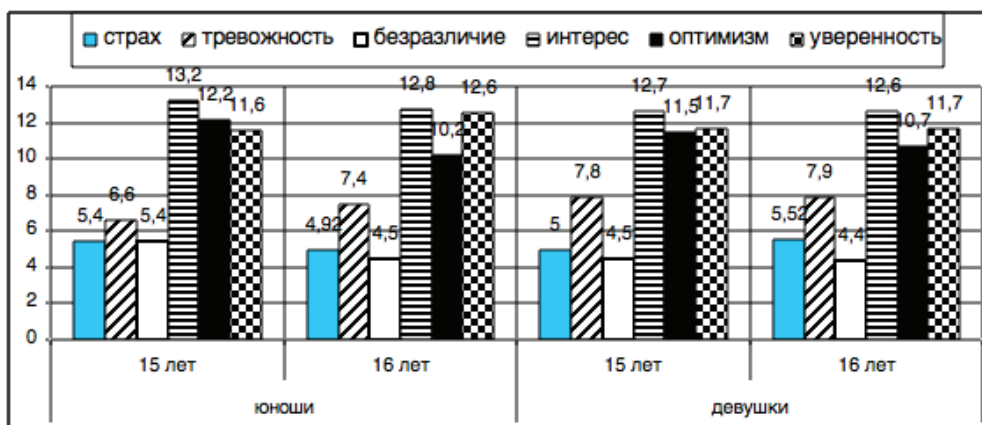


Рис. 20. Эмоциональное отношение к профессиональному будущему

Как уже упоминалось выше, одним из важных составляющих эмоционального компонента профессионального самоопределения является удовлетворенность жизнью и удовлетворенность основных жизненных потребностей. В целях исследования эмоциональной включенности личности в ситуацию профессионального выбора мы применили две шкалы, входящие в состав методики ПЭН (Копина и др., 1995): шкала удовлетворенности жизнью в целом и шкала удовлетворенности основных жизненных потребностей.

Анализ удовлетворенности жизнью как в целом по выборке, так и в микро-возрастных группах достоверных различий не выявил, т.е. в подростково-юношеском возрасте изменение социальной ситуации, необходимость принятия решения о своем профессиональном будущем в целом не снижает позитивного мироощущения и высокого уровня удовлетворенности различными аспектами своей жизни и жизнью в целом.

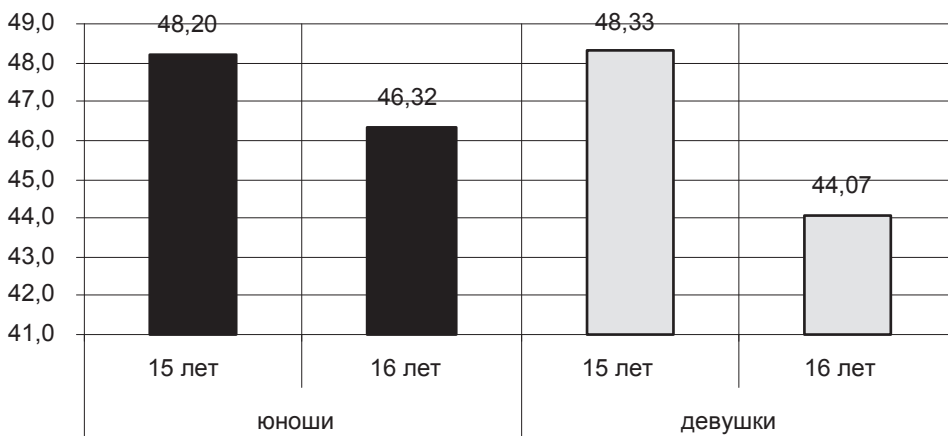


Рис. 21. Показатели удовлетворенности основных жизненных потребностей

Однако анализ удовлетворенности основных жизненных потребностей как компонента личностной сферы (рис. 21) показал значимое снижение этого показателя с возрастом у девушек ($p < 0,05$), тогда как в группе юношей микровозрастных различий не обнаружено. Девушки более остро ощущают дискомфорт в мотивационно-потребностной сфере личности и испытывают состояние напряжения. Такое состояние может либо способствовать активизации личности в поиске решения и выхода на новый уровень, формирование новой системы потребностей, либо привести к внутренним конфликтам и эмоциональному дискомфорту.

Юноши либо не задумываются об этом, либо еще не готовы к осознанию и переоценке своих жизненных потребностей.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в период необходимости принятия решения о профессиональном будущем, находясь в статусе диффузной идентичности, юноши и девушки по-разному воспринимают и реагируют на создавшуюся ситуацию. Для девушек она представляется эмоционально как более острая.

Таким образом, на фоне снижения с возрастом удовлетворенности основных жизненных потребностей ситуация профессионального выбора для девушек может быть определена как состояние кризиса профессионального самоопределения. Позиция юношей может быть идентифицирована как недостаточно зрелая, изменения в социальной ситуации и личностном развитии не отражаются на их эмоциональном восприятии разных сторон своей жизни и личности.

В качестве эмоционального ресурса конструктивного разрешения кризисной ситуации профессионального выбора может выступать общий позитивный эмоциональный настрой подростков и юношей по отношению к своему профессиональному будущему: интерес, подкрепленный оптимизмом и уверенностью.

Важную роль в преобразованиях ситуаций или в процессе приспособления к ним играют копинг-стратегии. Для всех респондентов, находящихся на пороге выхода из школы и стоящих перед первым реальным профессиональным выбором, основной такой стратегией является «планирование решения проблемы» (рис. 22).

Стратегии, направленные на решение проблем в целом представляются наиболее эффективными, относящимися к когнитивному направлению копинг-стратегий.

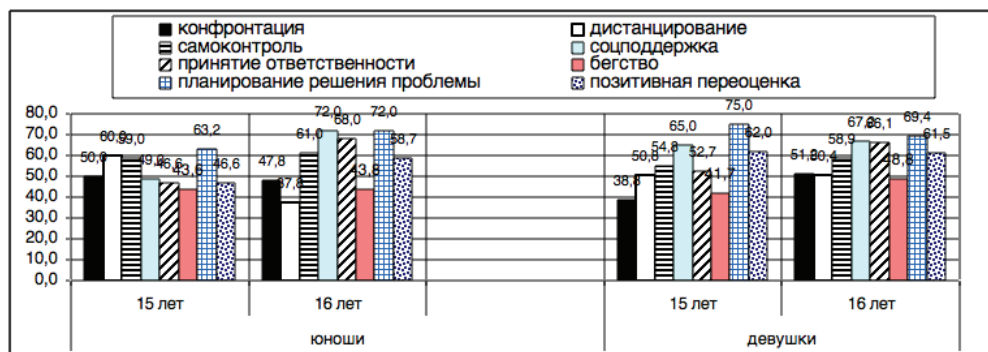


Рис. 22. Выраженность основных копинг-стратегий юношей и девушек в процессе профессионального самоопределения

Данная стратегия предполагает выработку плана действий и следование этому плану. Однако, если ситуация находится вне пределов возможностей контроля со стороны респондента, этот способ оказывается неэффективным. Поэтому данная стратегия может быть принята как потенциально позитивная для выхода из кризиса профессионального самоопределения только после детального сопоставления этой стратегии с характером мотивов, факторов влияния на профессиональный выбор, эмоционального восприятия ситуации, индивидуально-личностных характеристик и других значимых параметров, участвующих в процессе профессионального самоопределения.

Второе место у юношей в разные возрастные периоды занимают следующие копинг-стратегии: в 15 лет — дистанцирование (откладывание решения проблемы), что, возможно, является отражением кризисности момента, так как значительное число юношей этого возраста, заявляя о важности вопросов выбора дальнейшего образования и профессии, все же не имеет сформированных представлений о мире профессий, четких профессиональных планов и оказываются неготовыми к этому выбору. В 16 лет для юношей характерна стратегия поиска социальной поддержки (обращение за помощью к другим людям), что объясняет и обращение к внешним источникам, влияние семьи, преобладание внешних мотивов выбора профессии, и в целом отказ от решения жизненных проблем. В данном случае выбранная стратегия может рассматриваться как неконструктивная.

В группе девушек второе место стабильно занимает стратегия, направленная на поиск социальной поддержки, что в этой группе подтверждает значимость фактора семейного влияния и формирование предрешированного статуса идентичности, выходящего у девушек более старшего возраста на значимое второе место.

Оценивая полученные данные, можно говорить, что применяемые подростками в процессе профессионального самоопределения копинг-стратегии являются в целом непродуктивными и предполагают необходимость коррекции процессов, их детерминирующих (формирование внутренней потребности в мотивации выбора профессии, ориентация на собственные интересы, склонности и индивидуально-личностные качества).

2.2.5 Средовые (или социальные) факторы профессионального самоопределения

2.2.5.1 Образовательная среда как фактор профессионального самоопределения

Понятие и виды образовательной среды

Современное образование как система включает в себя дошкольное, общеобразовательное, начальное профессиональное, высшее и постдипломное обучение и представляет собой совокупность следующих компонентов: образовательные технологии, образовательная среда, образовательное учреждение. Исследование современной образовательной среды является одной из важнейших задач, решаемых в рамках психологии и педагогики.

Образовательная среда — это комплекс образовательных условий, которые необходимы для практической реализации данной образовательной технологии и миссии

данного образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся (Панов, 2007; Ясвин, 2001).

В настоящее время существуют разные подходы в определении понятий, характеризующих разнообразие **современной школьной образовательной среды**. Так, А. А. Реан, Н. В. Бордовская (2005), определяя современную школу, относят разные средние образовательные учреждения к определенным **системам** (государственные и платные школы), **типам** (гимназии, лицеи, специализированные, общеобразовательные школы, специальные школы для детей с нарушениями развития, школы-интернаты), **профилям** (математические, гуманитарные, химические и т. п. школы) и **программам обучения** (авторские, экспериментальные и т. п. школы).

Рассматривается также подход, на основании которого в современной России существует **три педагогические системы**:

1. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова;
2. Система развивающего обучения Л. В. Занкова;
3. Традиционная система (главной характеристикой которой является наличие государственного стандарта), на основе которой разработаны программы «Гармония» Н. Б. Истоминой, «Школа XXI века» Н. Ф. Виноградовой, «Школа России» А. А. Плешакова, «Планета знаний» И. А. Петровой, «Школа 2100» А. А. Леонтьева, «Перспективная начальная школа» (для сельских школ).

Программа обучения характеризуется такими факторами как «деятельностная структура, стиль преподавания, характер социально-психологического контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ (традиционность, консерватизм или гибкость) и т. д.» (Якиманская, 1996, с. 171).

Программа «Гармония» предполагает организацию деятельности учащихся с учетом специфики каждого учебного предмета, создание комфортных условий для овладения знаниями, умениями и навыками, развитие личности ученика. Основными средствами обучения являются учебники, рабочие тетради, проведение уроков-исследований, уроков-фантазий, занятий в природных, культурных, социальных и т. п. центрах.

Программа «Школа XXI века» основной своей целью видит способствование гармоничному развитию личности школьника, формирование общих способностей и эрудиции в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ученика, формирование интереса к самостоятельному получению знаний. Принципами обучения являются интеграция учебных курсов (объединение материала по разным предметам в одном уроке), индивидуальный подход к учащимся, разноуровневость предлагаемых заданий по уровню сложности, развитие продуктивного воображения и мышления.

В программе «Планета знаний» комплексно используются передовые педагогические технологии и традиционные методики преподавания. Учебный материал составлен в единстве обязательных для всех учащихся учебных заданий и заданий, предлагаемых ученикам по выбору учителя, что обеспечивает возможность каждому ребенку работать на доступном ему уровне по индивидуальному плану.

В программе «Школа 2100» приоритет отдается ориентации на раскрытие личностных качеств участников учебного процесса: учителя и учащегося. Основными принципами являются: признание приоритета личности перед коллективом, создание гуманистических взаимоотношений, отказ от ранжирования детей по уровню способностей и успеваемости, право каждого ученика на индивидуальную образовательную траекторию, направленность на урок как на творческий процесс.

Программа «Школа России» А. А. Плешакова ставит своей целью обеспечение современного образования младших школьников в соответствии с лучшими традициями отечественной школы, концепцией модернизации российского образования и новейшими достижениями науки и техники. Школа ориентируется на личностное развитие учащихся, воспитание гражданственности, приобщения к национальным и общечеловеческим культурным ценностям и традициям. Основным обучающим методом признается проблемно-поисковый.

В настоящее время все программы, кроме программы «Школа России» А. А. Плешакова, полностью разработаны только для начальной школы.

Как самостоятельная **четвертая** педагогическая система может быть представлена **вальдорфская педагогика** (Загвоздкин, 1998; Р. Т. Кэррол, 2005). Вальдорфские школы — это независимая система образования, в основе которой лежит принцип «неопережения» развития ребенка, но предоставления всех возможностей для его развития в собственном темпе. При оборудовании школ отдается предпочтение натуральным материалам и неготовым игрушкам и пособиям (в первую очередь для развития фантазии детей). Большое внимание уделяется духовному развитию всех участников учебно-воспитательного процесса. Учебный материал подается блоками, но день на всех этапах обучения (от дошкольных учреждений до семинарий) состоит из трех частей: духовной (с преобладанием активного мышления), душевной (обучение музыке и эвритмическому танцу), креативно-практической (решение творческих задач: лепка, рисование, резьба по дереву, шитье и т. д.). Ритм дня может быть подчинен тому предмету, блок которого сейчас в изучении (например, если на данном этапе обучения изучают блок математических предметов, то на всех частях дневных занятий (в танце, рисовании и пр.) задания обыгрываются в аспекте математического подхода.

Напомним основные принципы разных моделей обучения: **традиционного, развивающего и личностно-ориентированного** обучения (Панов, 2007; Ясвин, 2001; Якиманская, 1996 и др.)

Традиционное обучение, основы которого были заложены в X веке Я. А. Каменским, предполагает преимущественное развитие репродуктивных способностей учащихся (от стереотипов восприятия и воспроизведения когнитивных процессов до личностных и поведенческих стереотипов), процесс передачи учителем, педагогом своим ученикам социокультурных образцов существования и развития человека. При этом творческий потенциал учащихся и их продуктивные способности развиваются стихийно, вне процесса обучения.

Развивающее обучение представлено двумя самостоятельными моделями: по Н. А. Менчинской и по Д. Б. Эльконину, В. В. Давыдову.

Согласно модели развивающего обучения Н. А. Менчинской (1989), учитель, имея исходный учебный материал, применяет различные методы и ракурсы его

представления ученикам. В соответствии с этим меняются способы и приемы осмысления предлагаемой для усвоения информации, что способствует созданию условий для перехода от частных способов обобщения, формирующихся в конкретной ситуации, к более общим, формирующимся в условиях изменения обучающих приемов. Развитие учащихся происходит в форме приращения новых знаний на базе имеющихся, основу мыслительного процесса в этом случае составляет обобщение понятий по эмпирическому типу, т.е. необходимым условием является сочетание принципов осознанности, наглядности и постоянных упражнений в обучении.

В основе теории развивающего обучения, разработанной Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым (2004) и их учениками, лежит теоретический, в отличие от эмпирического, способ мышления. Овладение учебной деятельностью приводит к формированию у школьника теоретического отношения к действительности, т.е. обобщение происходит посредством такого анализа причинно-следственных связей системы объектов, в результате которого субъект (школьник) выделяет генетически исходное, всеобщее для изучаемой системы отношений. Коренное отличие обучения по теоретическому типу от обучения по эмпирическому типу обобщения состоит в том, что в первом случае знание об объекте не передается от учителя к ученику непосредственно в наглядной форме, а опосредуется деятельностью самого учащегося по преобразованию учебного материала. В индивидуальном сознании учащегося воспроизводится не предмет учебной дисциплины как продукт общечеловеческой культуры, а способ его создания.

В рамках **развивающего обучения** представлена упомянутая выше система обучения по Л.В. Занкову (1991). Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала и резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система развивает мышление, эмоциональную сферу, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание урока.

Личностно-ориентированное обучение имеет своей целью, наряду с информационной составляющей учебного процесса, развитие личности учеников. Личностно-ориентированное обучение при разработке и внедрении учебных курсов по разным предметам школьной программы строится с учетом особенностей и целей индивидуального развития учеников.

Анализ проведенных теоретических и экспериментальных исследований позволяет выделить **критерии** учета воздействия разных типов образовательной среды на психическое развитие учащихся. К основным критериям можно отнести следующие:

Особенности личностного развития и их динамика (анализ эмоционально-волевых, коммуникативных, мотивационных характеристик, Я-концепции и удовлетворенности учащихся)

Позитивная динамика предполагает повышение эмоциональной устойчивости, социальной смелости, отсутствие выраженного роста тревожности, высокую и адекватную самооценку, выраженную познавательную мотивацию и удовлетворенность учащихся разными сторонами школьной жизни.

*Уровневые и структурные характеристики интеллекта и креативности,
их динамика*

В данном случае анализируются соотношение в развитии интеллекта и креативности, их вербальных и невербальных компонентов, степень интеграции структурных взаимосвязей.

*Соотношение успешности обучения и состояния здоровья учащихся,
их динамика*

Практически во всех средних общеобразовательных учебных заведениях одной из важнейших целей обучения объявляется необходимость углубления профильности старшей школы, создания специализированных классов с углубленным изучением тех предметов, которые являются необходимыми для дальнейшего профессионального обучения. В «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» (Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002, Москва, № 2783) профильное обучение определяется как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Методологической основой построения профильного обучения является концепция Л. С. Выготского о динамическом соотношении процессов обучения и развития, которые не совпадают в онтогенезе. Процессы развития идут вслед за процессами обучения и создают «зону ближайшего развития». Особое значение в разработке профильного обучения придается теории развивающего обучения, разработанной Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым (2004).

Профильному обучению предшествует допрофильная подготовка, осуществляемая в рамках основной школы. Если целью профильного обучения является удовлетворение запросов и развитие способностей личности в определенной области познавательной деятельности, то цель допрофильной подготовки — выявление интересов, склонностей и формирование представлений о мире профессий и разных сторонах профессиональной деятельности. Неотъемлемыми компонентами в системе допрофильной подготовки являются гармоничное психическое и личностное развитие учащихся, сформированность ценностно-мотивационной сферы, наличие сформированных интересов, склонностей и способностей, а также профориентационная работа и психолого-педагогическое сопровождение выбора профиля дальнейшего обучения.

Однако среди специалистов и исследователей нет единого мнения о необходимости однозначного перевода средней школы на профильную основу. Школьное образование представляет фундамент, на котором основаны все последующие уровни образования современного человека. Сторонники профилизации старшей школы опираются на данные исследований, свидетельствующие, что 70–75% 9-классников уже имеют сформированные планы дальнейшего профессионального образования, и профилизация обучения в старших классах

соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшекласников. Сторонники профилизации считают также, что традиционная непрофильная подготовка старшекласников в общеобразовательных школах привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породив многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др.

Существует и другая точка зрения, раскрывающая существенные проблемы, возникающие на пути осуществления предпрофильной (или допрофильной) и профильной подготовки. Так, например, при профилизации школьного образования возникает необходимость сокращения основной программы общеобразовательной средней школы, тогда как именно непрофильные школы дают более широкое и более гармоничное образование, которое может послужить хорошей основой для получения любого профессионального образования, разностороннего развития специалиста, более жизнеспособного в условиях современной экономики и конкуренции на рынке труда в отличие от очевидной бесперспективности «узких» профессионалов. Нельзя не согласиться и с тем, что существует проблема сложности выбора профиля обучения подростками 14–17 лет в связи с общей личностной незрелостью и отсутствием практического опыта у большинства современных подростков. Несмотря на то, что в упомянутой выше «Концепции» предполагается возможность смены профиля обучения, специалисты считают, что для многих учащихся это может стать дополнительной и организационно крайне сложно решаемой проблемой. В качестве альтернативы профилизации школьного обучения предлагается, в частности, метод учебного проектирования, способствующий, как и профильное обучение, становлению профессионального самоопределения старшекласников. Учебный проект возникает из сферы интересов учащегося, согласуется с классным руководителем и выполняется при помощи руководителя проекта, с одной стороны, интегрируясь в базисный учебный план школы, с другой — осуществляя возможность углубления индивидуальных интересов и склонностей школьников в разных профессиональных областях знаний.

Таким образом, в современных условиях использования различных подходов к понятиям и структуре образовательной среды, диверсификации образования, наличия образовательных учреждений разного типа и уровня, различных образовательных программ, подростку теоретически предоставляется возможность выбора такого учебного заведения и образовательного маршрута, которые соответствовали бы его индивидуальным возможностям и способностям, способствовали развитию его потенциала. В реальности, как показывают многочисленные исследования, профессиональные интересы, склонности и планы старшекласников в большинстве случаев сформированы слабо (Головей, 2008; Зеер, 2005 и др.). Для возраста первичного реального выбора профессии характерны романтические профессиональные намерения, ситуативные выборы учебного заведения, складывающиеся под влиянием различных внешних факторов. В условиях современной российской школы первый шаг в определении дальнейшего профессионального образования подросток должен сделать по окончании 9 класса школы: ориентироваться на продолжение обучения в школе, чаще всего

с перспективой поступления в высшее учебное заведение, или поступить в среднее профессиональное учебное заведение и получить профессию в течение 3–4 лет (что не исключает в будущем также получение высшего образования). Этот учебный период соответствует возрасту 14–15 лет, когда профессиональные намерения подростка зачастую еще диффузны, неопределенны (как было показано выше).

Современная социальная и экономическая ситуация настоятельно требует решения проблемы осуществления конкретных программ, способствующих формированию у подростков адекватного профессионального выбора на пороге окончания общеобразовательной школы. Проблема соотношения обучения и развития, несмотря на давнюю историю, становится в настоящее время все более актуальной. Накоплен большой опыт по внедрению различных программ, систем и форм обучения, который нуждается в экспериментальном исследовании эффектов в психическом развитии и теоретическом обобщении этих данных. Следует отметить, что термин «развитие», как и многие другие научные термины, полисемичен. В данной работе в основном термин «развитие» мы будем использовать для описания характеристик интеллекта и личности учащихся, как достижение определенного уровня их зрелости. Когда развитие будет рассматриваться как процесс, мы будем использовать термин «динамика».

В аспекте психологического подхода к изучению влияния образовательной среды на интеллектуально-личностное развитие учащихся современное образовательное пространство может быть представлено тремя основными направлениями, которые реализуются посредством создаваемых социально-коммуникативных условий. Первое направление ставит своей целью достижение гармоничного развития личности и отражает принципы системы традиционного обучения, а также подход к обучению в рамках независимой системы вальдорфской педагогики. Второе направление делает упор на развитии интеллектуального потенциала учеников и реализуется с помощью программ опережающего интеллектуального развития. Третье направление характеризуется концентрацией внимания на общекультурных ценностях. Образовательные системы реализуют обучающий процесс посредством образовательных программ в школьных учреждениях с разными формами обучения. Схематическое представление психологического подхода к классификации видов образовательной среды, используемого в данной исследовательской работе, отражен на рисунке 23.

Таким образом, профессиональное самоопределение в подростковом возрасте, являясь индивидуальной проблемой каждого молодого человека, является также узловой проблемой взаимодействия личности и общества и неотъемлемой частью проблем жизни всего общества, в которых отражаются социальные детерминанты (макро-, мезо- и микро-социальная ситуация развития) и собственная активность субъекта на разных уровнях взаимодействия (индивидуальном, личностном и субъектном). Достижение успешного для личности результата профессионального самоопределения возможно в единстве и целенаправленности всех внешних и внутренних процессов, влияющих на развитие личности. Социально-семейная среда развития выступает как важнейший определитель целесообразности коррелятивных связей в структуре человека как индивида, личности, субъекта деятельности.

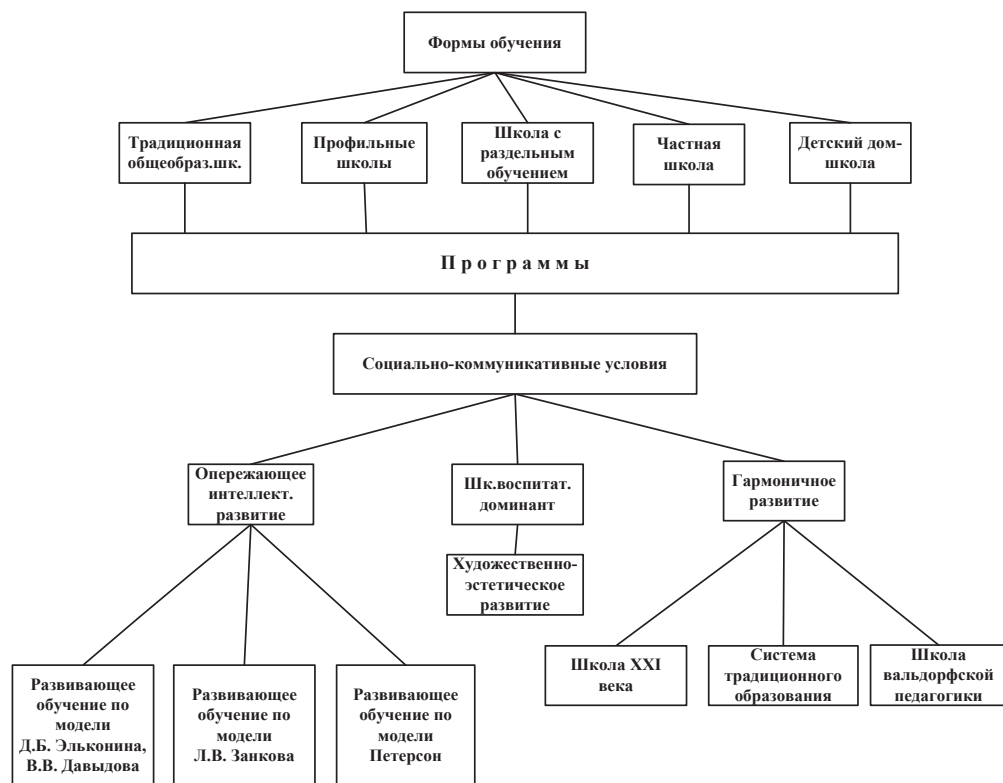


Рис. 23. Схема психологического подхода к структуре школьной образовательной среды

Посредством регулирования этих связей осуществляется управление процессом развития в целях воспитания, адаптации и коррекции личности, при котором изменение тех или иных условий способствует изменению направленности, силы и значимости связей и, в свою очередь, изменению в развитии человека (Ананьев, 2007)

Несмотря на то, что все исследователи соглашались, что первые реальные знания о профессиональной деятельности в разных областях науки и техники дети получают в семье и школе в рамках учебных предметов, кружков, факультативов, где на основе познавательных интересов формируются интересы профессиональные, раскрываются профессиональные предпочтения и склонности, исследований, изучающих влияние образовательной среды или различных форм обучения на становление профессионального самоопределения учащихся, проводится недостаточно, и они остаются крайне актуальными.

Анализ профессионального самоопределения подростков и юношей в связи с уровнем и формой обучения

В современной системе образования существует довольно большое число учебных заведений, предоставляющих возможность получения общего среднего образования. Это общеобразовательные школы, специализированные школы и гимназии,

школы с профильными классами, авторские школы, частные школы и т. д. Дети, лишенные родительского попечительства, учатся как в общеобразовательных школах, так и в учебных заведениях среднего образования, находящихся непосредственно в детском доме или интернате.

Исследуя профессиональное самоопределение и учитывая, что жизненные ориентиры тесно с ним связаны, мы выявили жизненные ориентиры, которые выделяют для себя подростки, обучающиеся в школах разного типа (табл. 10).

Таблица 10

Жизненные ориентиры учащихся школ разных форм обучения

Жизненные ориентиры подростков	Детский дом-школа		Частная школа		Обычная школа		Специализ. школа	
	Ср. зн.	б	Ср. зн.	б	Ср. зн.	б	Ср. зн.	б
Эмоционально-нравственные ориентиры	2,69	0,37	4,67	0,3	2,54	0,46	2,85	0,28
Ориентация на ближайшие перспективы	2,84	0,29	2,48	0,24	2,77	0,36	2,87	0,22
Прагматическая ориентация	2,63	0,28	1,25	0,23	2,89	0,35	2,19	0,21

Наиболее дифференцированными оказались жизненные ориентиры учащихся частной школы. Наиболее значимыми для них являются эмоционально-нравственные ориентиры, наименьшую важность представляют прагматические ориентиры. Жизненные ориентиры старшеклассников общеобразовательной, специализированной школ и детского дома-школы дифференцированы слабо, и можно говорить лишь о тенденциях их направленности: для подростков общеобразовательной школы — на прагматическую ориентацию, для учеников специализированной школы — на эмоционально-нравственные ориентиры и ближние перспективы. Жизненные ориентиры воспитанников детского дома, как уже было отмечено ранее, наименее дифференцированы.

Для учащихся специализированной и общеобразовательной школ самыми важными вопросами стали: выбор профессии, приключения и любовь. Старшеклассники частной школы отметили, что самым значимым для них является дружба, затем выделены ценности любви, лишь третье место занимают вопросы выбора профессии. Воспитанники детского дома считают самыми важными вопросами выбор профессии и образования, затем по значимости идут вопросы любви и смысла жизни.

Сравнительный анализ жизненных ценностей с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий между подростками специализированной и общеобразовательной школы. Больше всего различий на 5% уровне значимости получено для группы респондентов частной школы. Для этих подростков значительно важнее, чем для других, оказались вопросы дружбы (взаимоотношений со сверстниками) и наименьший интерес и значимость представляет патристическая тематика. А также они чаще отмечали важность искусства, в сравнении с учащимися специализированной и общеобразовательной школ. Надо отметить, что для подростков частной школы и детского дома оказались важными вопросы смысла жизни и менее значимыми — приключения.

Жизненные ценности неразрывно связаны с целями и мотивами выбора профессии и построения дальнейшего профессионального пути. На рисунке 24

наглядно представлены основные мотивы профессиональных выборов подростков разных школ.

У учащихся специализированной школы на первом и втором местах оказались интерес к деятельности и деньги. Мотив интереса к существу деятельности занимает первое место у подростков частной школы, на втором месте — деньги. Мотив материальной заинтересованности занимает первое место у учащихся общеобразовательной школы, интерес к делу занимает второе место. Воспитанниками детского дома наиболее часто отмечается мотив материального достатка, за ним следует интерес к деятельности. О пользе дела, карьере, престиже профессии старшеклассники почти не задумываются, эти мотивы не оказывают существенного влияния на их профессиональный выбор.

Таким образом, наибольший интерес к существу деятельности проявляют подростки специализированной и частной школы, к материальной стороне профессии — учащиеся общеобразовательной школы и детского дома.

Сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил различия на 5% уровне значимости в мотивах выбора профессии учащимися в связи со спецификой образовательного заведения. Больше всего различий обнаружено между учащимися специализированной школы и детского дома-школы. Подростки специализированной школы больше внимания проявляют к престижности профессии и приносимой пользе для общества, тогда как воспитанники детского дома в большей степени ориентируются на материальную обеспеченность и разнообразные внешние мотивы. Это может быть объяснено тем, что выбор подростков детского дома зачастую предопределен, и они стремятся из предлагаемого узкого круга профессий выбрать либо наиболее выгодные для себя, либо более знакомые, либо вместе с другими и т. п. Эти внешние мотивы отличают воспитанников детского дома и от учащихся других школ.

Ученики специализированной школы чаще, чем их сверстники из общеобразовательной школы, озабочены престижностью выбираемой профессии и реже — денежным достатком.

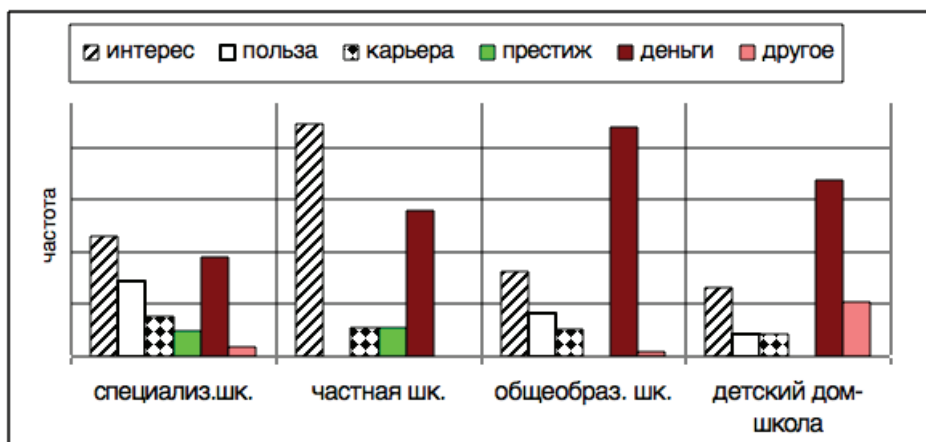


Рис.24. Мотивы выбора профессии подростками разных школ

Подростки частной школы проявляют интерес к деятельности чаще, чем учащиеся других школ выборки. При этом они в меньшей мере, чем учащиеся общеобразовательной школы, руководствуются мотивом пользы, приносимой профессией.

Подростки, учащиеся разных школ отличаются и по сформированности профессиональных планов (табл. 11). Так, у старшеклассников общеобразовательной школы они чаще сформированы, чем у воспитанников детского дома-школы. А у подростков из общеобразовательной и частной школ выше уровень сформированности профпланов, чем у их сверстников из специализированной школы.

Таблица 11

**Сформированность профпланов подростков в связи с обучением
в школах разных форм обучения**

Параметры сформированности профессиональных планов	Детский дом-школа	Частная школа	Обычная школа	Специализир. школа
Профплан сформирован	19 %	33 %	37 %	21 %
Профплан частично сформирован	46 %	44 %	39 %	34 %
Профплан не сформирован	35 %	22 %	24 %	45 %

Планирование профессионального пути предполагает выбор учебного заведения или работы. Подавляющее большинство подростков специализированной школы (71,4 %), чуть больше половины старшеклассников частной школы (52,8 %), больше трети (32,7 %) учеников общеобразовательной школы и 7,4 % воспитанников детского дома-школы планируют продолжить обучение в вузах. Прямо противоположная ситуация с выбором среднего специального образования: его выбирают больше половины подростков из детского дома (58,8 %), 41,8 % учащихся общеобразовательной школы, 9,4 % учеников частной школы и 5,7 % учеников специализированной школы. Надо отметить, что во всех школах отмечается большой процент не определившихся: 21 % — в специализированной, 27,8 % — в общеобразовательной школе, 25,5 % — в частной школе, 20,6 % — в детском доме-школе. Работать после окончания школы собираются в основном воспитанники детского дома (13,2 %), среди других учащихся — 1 % подростков из специализированной школы.

Старшеклассники специализированной и частной школ более склонны выбирать продолжение обучения в вузе; поступление в средние специальные училища и колледжи в большей мере планируют ученики общеобразовательной школы и воспитанники детского дома.

Подростки получают основы знаний по разным областям науки и практики прежде всего на школьных уроках. Познавательные интересы (табл. 12) способствуют формированию интересов профессиональных. Изучение сформированности познавательных интересов у учащихся старших классов разных школ показало, что интересы подростков всех школ сформированы слабо.

Сравнительный анализ позволил выявить специфику формирующихся интересов учащихся в соответствии с образовательной ситуацией развития. Воспитанники детского дома-школы обнаружили интерес к физике, химии, биологии, сельскому и лесному хозяйству, геологии, рабочим специальностям, сфере обслуживания, строительству, легкой промышленности и электротехнике достоверно выше ($p <$

Таблица 12

Познавательные интересы подростков, учащихся разных школ

Познавательные интересы	Детский дом-школа	Частная школа	Обычная школа	Специал. школа
	ср.знач.			
Физика	3,01	1,59	1,91	1,79
Математика	2,63	2,66	3,04	1,78
Транспорт	3,97	4,55	3,79	3,95
Рабочие спец.	5,07	3,03	2,59	1,78
Строительство	3,21	1,72	1,79	1,41
Техника	4,41	3,10	3,48	2,77
Электротехника	4,25	2,41	2,69	2,07
Химия	3,56	3,48	2,73	3,90
Астрономия	4,01	3,72	3,82	4,64
Биология	3,69	2,00	1,58	2,32
Медицина	3,49	2,41	1,98	3,27
Сельское хоз-во	3,49	1,55	1,99	2,16
Лесное хоз-во	4,01	1,97	2,86	2,86
Геология	3,22	1,90	1,89	2,01
География	3,35	2,34	2,00	3,17
Филологи	2,09	1,14	1,96	2,37
Журналистика	4,22	4,07	4,42	4,71
История	3,74	2,48	2,88	3,44
Искусство	3,29	3,07	2,97	3,54
Обществ. деят-ть	2,84	3,07	2,82	3,16
Право	3,37	3,52	3,02	3,40
Педагогика	2,87	2,41	2,28	2,72
Сфера обслужив.	5,25	3,72	3,91	4,18
Легкая пром-ть	4,12	2,48	2,33	2,87

0,05), чем у их сверстников из других школ. Что касается сравнительного анализа ($p < 0,05$) групп подростков из семей учащихся разных школ, то школьники общеобразовательной школы интересуются лесным хозяйством и филологией в большей степени, чем их ровесники из частной школы, и математикой и рабочими специальностями — больше, чем ученики специализированной школы. В свою очередь, подростки из специализированной (химической) школы больше, чем ученики общеобразовательной школы, проявляют интерес к химии, медицине, биологии, географии, легкой промышленности; больше, чем подростки из частной школы, интересуются сельским, лесным хозяйством, филологией и в меньшей степени — рабочими специальностями.

Профессиональная направленность учащихся разных школ в целом отвечает показателям, характерным для общей выборки («человек-предприниматель» и «человек-человек») (табл. 13).

Сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента выявил статистически значимые различия ($p < 0,05$) по показателям профессиональной направленности учащихся разных школ. Больше всего различий получено между группой подростков

Таблица 13

**Сравнительные данные средних значений
по «Опроснику профессиональной готовности» в группах подростков разных школ**

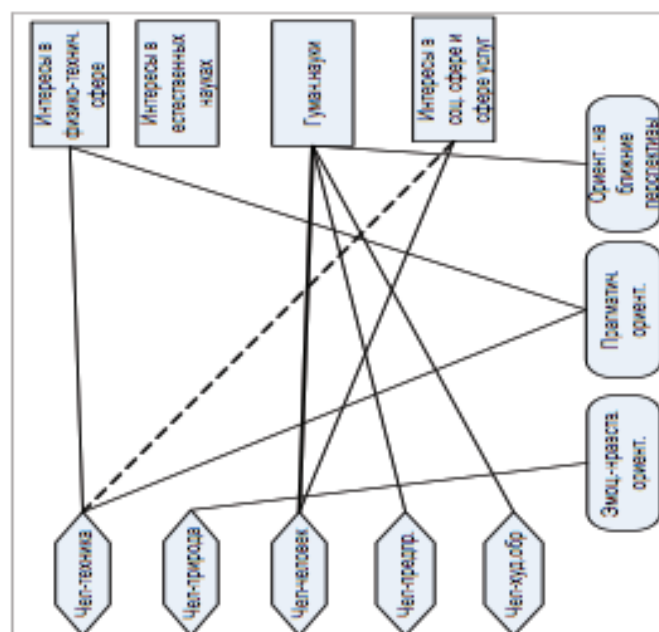
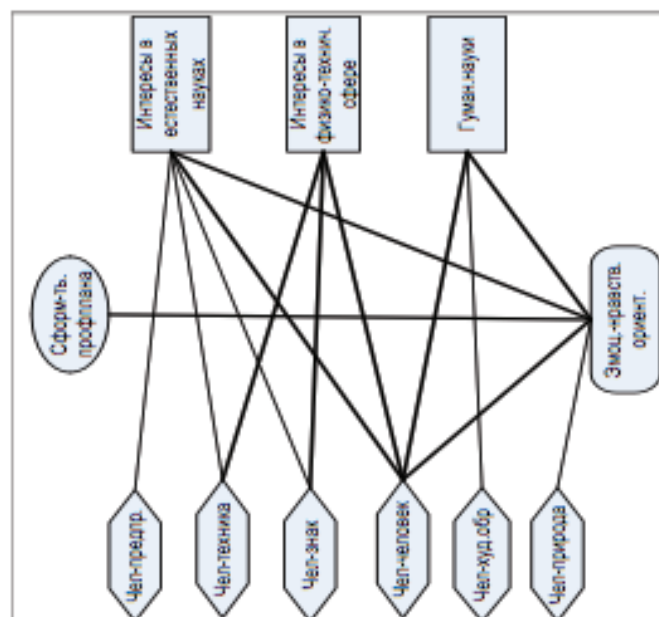
Переменные	Детск. дом	Частная шк.	Общ. шк.	Спец. шк.	t				
	Среднее значение				д/д и спец. шк.	д/д и общ. шк.	общ.и частн. шк.	общ.и спец. шк.	частн. и спец. шк.
Чел.-знак	14,15	15,28	13,57	15,60	–	–	–	–2,34	–
Чел.-техника	18,37	15,90	15,26	14,97	2,44	2,13	–	–	–
Чел.-природа	15,54	19,21	11,04	15,23	–	3,24	–3,99	–3,58	–
Чел.-х/о	17,04	16,31	13,64	20,66	–2,48	2,54	–2,40	–5,47	–2,66
Чел.-человек	18,75	19,21	22,95	26,87	–5,93	–3,04	2,12	–3,10	–4,64
Чел.-предприн.	19,51	23,21	22,86	23,54	–3,54	–2,83	–	–	–

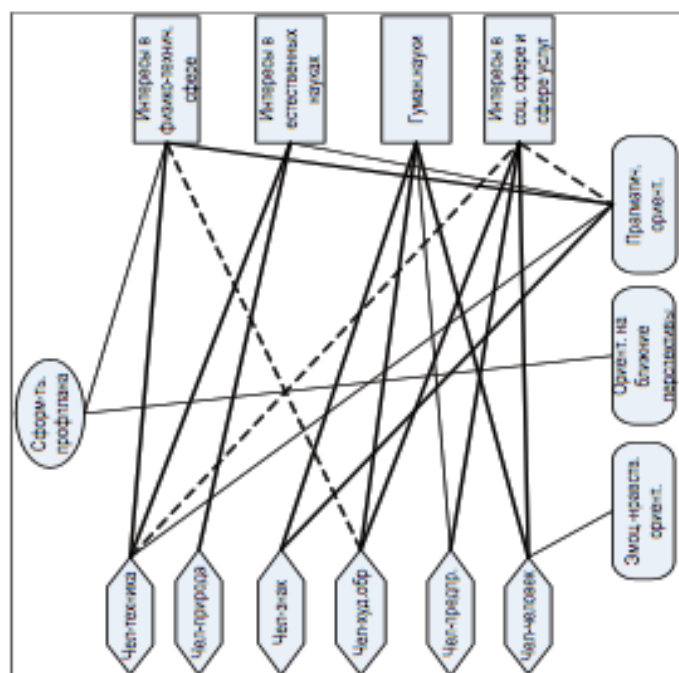
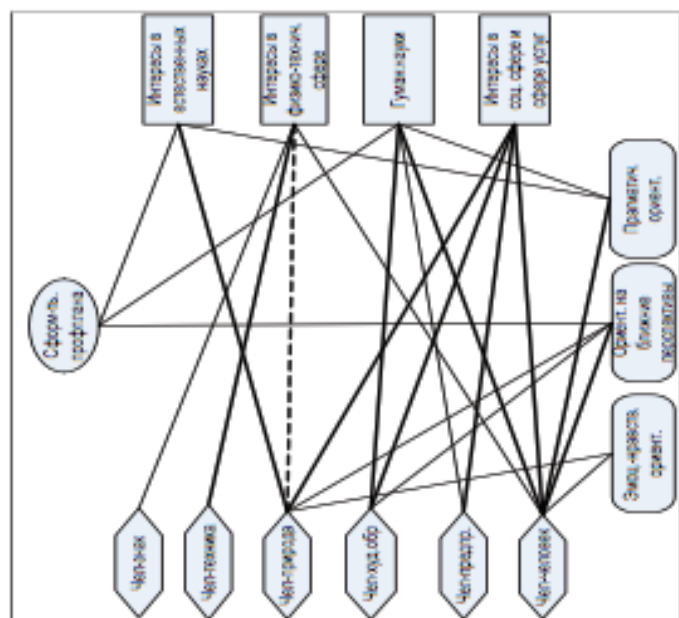
школ (специализированной и общеобразовательной) и группой воспитанников детского дома. Подростки детского дома чаще выбирают профессии в сфере «человек-техника», «человек-природа», реже — «человек-человек» и «человек-предприниматель». Учащиеся частной школы в большей мере, чем их сверстники из общеобразовательной и специализированной школ, склонны выбирать профессии «человек-природа», «человек-художественный образ» и в меньшей — «человек-человек». Между учениками частной школы и воспитанниками детского дома-школы статистически значимых различий не выявлено.

Можно предполагать, что в частной школе получают образование подростки, воспитывающиеся в семьях, но по тем или иным причинам имеющие особенности в личностном развитии, поведении, семейном взаимодействии, которые выражаются у них, как и у воспитанников детского дома, в меньшей профессиональной направленности на социальную сферу («человек-человек») и большей — на профессии типа «человек-природа».

Таким образом, исследование профессионального самоопределения подростков в соответствии с социальной (образовательной) ситуацией развития показало, что наиболее сложная ситуация складывается у старшеклассников специализированной школы. Это может быть объяснено тем, что эти учащиеся сталкиваются с проблемой ранней профилизации, последствия которой проявляются в противоречиях формирующихся у них интересов, профессиональной направленности и существующей специализацией школы. Наиболее реалистично подходят к формированию профессиональных планов и выбору дальнейшего профессионального пути учащиеся общеобразовательной школы. Старшеклассники специализированной и общеобразовательной школ чаще выбирают профессии социальной сферы, тогда как воспитанники детского дома и учащиеся частной школы (те и другие подростки испытывают последствия семейной депривации) в большей степени ориентированы на технические и бионические профессии. Это позволяет предполагать, что на формирование профессиональной направленности влияет не только профиль или программа обучения, но и семейная ситуация развития.

Структурный анализ профессиональной направленности учащихся разных школ разных форм обучения выявил специфику их профессионального самоопределения (рис. 25).





— $p < 0,01$
— $p < 0,05$

Условные обозначения

Рис. 25. Взаимосвязи профессионального самоопределения и жизненных ориентиров подростков разных школ: а — детского дома-школы; б — частной школы; в — общеобразовательной школы; г — специализированной школы

У воспитанников **детского дома-школы** (рис. 25а) связи малочисленные и слабые (10 связей). С профессиональной направленностью на сферу «человек-техника» и интересами к физико-техническим областям знаний связана прагматическая ориентация, ориентация на ближние перспективы прямо коррелирует с гуманитарными интересами, с эмоционально-нравственными ориентирами взаимосвязаны склонности в области профессий «человек-природа».

В группе учащихся **частной** школы связи между профессиональными характеристиками и жизненными ориентирами немногочисленные (14 связей) (рис. 25б). В их профессиональном самоопределении значимую роль играют эмоционально-нравственные ориентиры, прямо связанные и с познавательными интересами, и с профессиональной направленностью, и со степенью сформированности профессиональных планов. С возрастом становятся более выраженными склонности к профессиональной сфере «человек-знак».

У учеников **общеобразовательной** школы (рис. 25в) в структуре профессионального самоопределения 20 связей. Сформированность их профессиональных планов положительно связана с интересами в физико-технической сфере. В профессиональном самоопределении они руководствуются в основном возможностями ближних перспектив и эмоционально-нравственными ориентирами.

Подростки, обучающиеся в **специализированной** школе (рис. 25г), отличаются наиболее интегрированной системой связей (23 связи). Степень сформированности профессиональных планов прямо связана с интересами к гуманитарным и естественным наукам и ориентацией на ближние перспективы. С возрастом ученики специализированной школы реже выбирают профессии сферы «человек-знак» и «человек-природа», а также меньше ориентируются на ближние перспективы.

Таким образом, исследование структуры профессионального самоопределения подростков в соответствии с формой обучения показало, что у учащихся специализированной и общеобразовательной школ связи профессиональной направленности, интересов и жизненных ориентиров наиболее тесные и многочисленные, чем у воспитанников детского дома-школы и учащихся частной школы. Прямая связь познавательных интересов и степени сформированности профессиональных планов в группах подростков специализированной и общеобразовательной школ свидетельствует о важности усиления профильных предметов в старших классах школы.

Анализ интеллектуально-личностных особенностей подростков разных школ.

Исследование личностной сферы выявило особенности личностных характеристик учащихся **разных типов школ** (табл. 14).

Подростки **специализированной** школы и школы раздельного обучения отличаются своими **коммуникативными качествами** — социальной смелостью (Н) и **эмоциональными** — беспечностью (F). Можно говорить о том, что этим подросткам свойственно чувство уверенности и оптимизма.

Учащиеся **общеобразовательной** школы в **коммуникативной** сфере отличаются зависимостью от группы (Q2), в **эмоциональной** — расслабленностью (Q4) и пассивностью (D). Можно сказать, что они недостаточно энергичны, не стремятся выделиться среди сверстников, им не хватает инициативности, настойчивости, целенаправленности.

Таблица 14

Личностные особенности учащихся разных школ

фактор	Специализир. школа (ср. знач.)	Общеобраз. школа (ср. знач.)	Школа вальдорфской педагогики (ср. знач.)	Школа раздельного обучения (ср. знач.)	Частная школа (ср. знач.)	Детский дом (ср. знач.)
A	11,27	10,02	12,00	11,65	10,24	7,62
C	9,63	10,48	8,00	10,24	9,61	9,74
D	10,30	9,54	11,25	10,00	11,39	10,64
E	9,97	9,22	8,75	9,63	10,30	8,61
F	13,17	11,74	11,50	12,85	10,42	10,71
G	8,50	8,76	9,50	9,15	8,94	8,14
H	11,01	11,01	10,00	11,15	9,65	9,67
I	10,27	9,68	10,50	10,61	8,30	8,03
J	8,44	8,61	9,00	8,00	12,47	9,18
O	8,23	8,37	10,00	8,50	9,91	9,00
Q2	9,74	8,95	11,50	9,50	10,63	10,35
Q3	9,63	10,11	10,00	10,22	10,50	9,70
Q4	9,97	8,98	11,00	10,20	11,19	10,62

Подростки школы **вальдорфской педагогики** характеризуются общительностью (A), эмоциональной неустойчивостью (C), возбудимостью (D), самодостаточностью (Q2) и дисциплинированностью (G). Можно сказать, что эти подростки коммуникативны, самостоятельны, их эмоциональность и импульсивность уравновешивается дисциплинированностью, умением себя вести в соответствии с социальными нормами и правилами.

Учащимся школы с **раздельным обучением** в целом соответствуют такие личностные характеристики, как общительность (A), эмоциональная устойчивость (C), оптимизм (F), легкость в установлении социальных контактов (H), зависимость от группы (Q2), флегматичность (D), конформность (J). Они доброжелательны, ориентированы на группу, настроены на взаимодействие, однако зачастую пассивны и не склонны брать на себя ответственность.

Для подростков **частной школы** характерны такие **коммуникативные** черты как индивидуализм (J), доминантность (E) и **эмоциональные** качества — возбудимость (D), тревожность (O) и низкая сенситивность (I). Они не гибки во взаимодействиях с окружающими, напористы, самоуверенны, зачастую резко, импульсивно реагируют на критику в свой адрес, не ориентированы на работу в группе и социальное взаимодействие.

Коммуникативная сфера подростков **детского дома** характеризуется замкнутостью, необщительностью (A), низким уровнем социальной смелости (H). В **эмоциональном** плане их отличает озабоченность (F), напряженность (Q4) и жесткость (I). Воспитанники детского дома-школы не испытывают большой потребности в общении, оно не приносит им удовольствия из-за скованности, стеснительности, неумения конструктивно отстаивать свои интересы. Они не умеют держать себя в руках (**регуляторные** свойства личности — Q3), по незначительному поводу возникают бурные эмоциональные реакции раздражения и гнева. Поведение их сильно зависит от текущего состояния. Они могут быть приятными и милыми в спокойном

состоянии и сильно раздражительны в состоянии утомления, обиды, неудовлетворенности. Они аффективно реагируют на замечания, строгое обращение, обижаются, если им не оказывается уважение и предпочтение. Они часто чем-то озабочены, недооценивают свой потенциал, порой просто стараются не задумываться о своих способностях и возможностях, так как эти мысли пугают их, приводят в замешательство. Ребята находятся в постоянном напряжении, видимо, это можно связать с большим числом потребностей, не находящихся разрядки.

Самооценка является одним из аспектов отношения личности к себе. Основной функцией самооценки считается внутренняя регуляция поведения и деятельности личности. Самооценка связана с уровнем притязаний личности и влияет на выбор целей, обуславливает мотивацию поведения, способствует возможности соотнесения личностью своих возможностей с целями и средствами деятельности.

Напомним, что самооценка подростков измерялась с помощью методики Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан. Оптимальной является самооценка высокого уровня (от 60 до 74 баллов).

Анализ самооценки и уровня притязаний учащихся **разных школ** (табл. 15) показал, что у учащихся **общеобразовательной, частной** школ и школы **вальдорфской педагогики** соотношение самооценки и притязаний соответствует возрастной норме, тогда как у старшеклассников **специализированной** школы и **детского дома** отмечен высокий градиент между самооценкой и уровнем притязаний. Очевидно, в специализированной школе достаточно высокие требования к уровню знаний учащихся сочетаются с их собственными большими ожиданиями, что при средней самооценке может привести к фрустрации потребностей в достижении своих целей. В детском доме-школе ситуация диаметрально противоположная: к воспитанникам не предъявляется высоких требований, а их успехи зачастую не воспринимаются как достижения. К тому же в практике детских домов присутствует предопределенность дальнейшего жизненного и особенно профессионального пути, когда выпускники определяются в конкретные средние училища, практически независимо от желания и способностей самих подростков. Несомненно, эти факторы создают значительные затруднения в их личностном развитии, в планировании и осуществлении своего будущего.

Самооценка подростков **вальдорфской** школы отражает их адекватное отношение к себе, однако анализ соответствия между самооценкой и уровнем притязаний позволяет отметить зоны личностного развития, являющиеся конфликтными у подростков этой группы. У них вызывает особое беспокойство ум, способности, характер, внешность и уверенность в себе. Завышенные показатели уровня притязаний по параметру «ум, способности» и «уверенность в себе» свидетельствует о фрустрации этих потребностей, несмотря на то, что вальдорфская система образования в целом имеет своей целью именно развитие природных способностей каждого ребенка и поддержания уверенности в себе и своих возможностях. Возможно, здесь особую роль играют противоречия между внедряемыми идеалами данной системы педагогики и объективной социальной реальностью российского общества.

Ученики **общеобразовательной** школы характеризуются высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний. Наибольшую озабоченность у них вызывает их внешность и умственные способности. Также отмечается высокий градиент между

их самооценкой и притязаниями по показателям уверенности в себе: при высокой самооценке отмечается завышенный уровень притязаний. При таком соотношении фрустрированной оказывается возможность постановки и достижения целей.

Учащиеся **частной** школы имеют слабо дифференцированную высокую самооценку по всем параметрам. Эти подростки высоко оценивают свои способности, характер, внешность, уверенность в себе, при этом уровень притязаний свидетельствует, что у них нет активного стремления к самосовершенствованию и достижениям.

Таблица 15

Особенности самооценки и уровня притязаний подростков разных школ

Параметры	Детский дом-школа	Обычная школа	Школа индив. разв. (частн. школа)	Специализ. школа	Школа вальдорф. педагогики
	ср. знач.				
Самооценка (СО)	55,96	63,54	66,80	65,19	61,07
Уровень притязаний (УП)	80,53	85,46	83,63	89,25	83,19
СО (ум, способности)	51,10	62,40	63,47	63,62	64,95
СО (характер)	53,82	68,39	67,67	66,25	61,90
СО (авторитет)	56,69	56,62	65,47	65,82	59,10
СО (умелые руки)	63,75	63,21	67,27	63,84	59,63
СО (внешность)	54,19	65,76	68,89	65,63	54,44
СО (уверенность в себе)	59,04	67,00	70,20	67,39	65,38
УП (ум, способности)	83,53	88,35	84,30	90,20	89,63
УП (характер)	76,32	86,68	81,60	89,50	85,81
УП (авторитет)	78,97	80,84	78,53	87,69	73,69
УП (умелые руки)	83,53	84,78	89,27	88,13	76,38
УП (внешность)	79,34	87,41	85,00	87,63	85,50
УП (уверенность в себе)	84,56	89,28	86,48	91,77	88,76

Сравнительный анализ самооценки подростков в специфике образовательной среды показал отсутствие различий самооценки и уровня притязаний подростков разных школ и выявил различия между учащимися школ и воспитанниками детского дома ($p < 0,01$). Так, самооценка воспитанников достоверно ниже, чем у учащихся школ. Уровень притязаний подростков детского дома значимо ниже, чем у учеников специализированной школы.

Подростки **специализированной** и **частной** школы различаются только по показателям уровня притязаний по параметру «авторитет у сверстников», который выше у учащихся специализированной школы. Учащиеся специализированной школы направлены на определение значимого места в референтной группе.

Различия обнаружены между группами учащихся **специализированной** и **общеобразовательной** школ. Подростки специализированной школы оценивают себя как более авторитетных. Они имеют более высокий уровень притязаний, что характеризует их как субъектов, принимающих себя в целом, ищущих самоутверждения, настроенных на успех.

Подростки **общеобразовательной** и **частной** школы имеют различия по показателю уровня притязаний по ручным умениям. Уровень этих умений имеет большее значение для подростков частной школы.

Самооценка собственных способностей и характера **воспитанников детского дома** достоверно ниже, чем у их сверстников, учащихся разных школ. Они оценивают свои способности, умения, внешность, уверенность в себе и свои возможности ниже, чем ученики специализированной школы. Их самооценка и уровень притязаний по показателям способностей, характера, уверенности в себе достоверно ниже, чем у подростков общеобразовательной школы, к тому же они не видят возможностей стать более красивыми внешне. По сравнению со старшеклассниками частной школы, подростки детского дома считают себя менее способными, коммуникабельными и красивыми.

Подростки школы **вальдорфской педагогики** отличаются наиболее низкой самооценкой своей внешности и притязаниями в достижении авторитета среди сверстников. Видимо, критическое отношение к своему внешнему облику является возрастной чертой, характерной для подростков в целом. А отсутствие стремления к завоеванию авторитета у сверстников является отражением личностной самодостаточности этих подростков.

Итак, наиболее адекватное соотношение уровня самооценки и притязаний отмечается у подростков **общеобразовательной** школы. Самые низкие показатели самооценки имеют **воспитанники детского дома**. Воспитанников детского дома школы отличает от сверстников из других школ не только более низкая самооценка способностей, характера и уверенности в себе, но несоответствие самооценки и притязаний становится препятствием для позитивного личностного развития, планирования и достижения жизненных целей. Показатели уровня притязаний, близкие к завышенному, отличающие подростков **специализированной** школы, возможно, объясняются более высоким относительно других школ статусом образовательного заведения. Пассивность в достижениях при высокой самооценке, отмечаемые у подростков **частной** школы, свидетельствуют о том, что эти подростки ориентируются в своих ожиданиях на внешние обстоятельства, перекладывая ответственность на семью, родителей.

Таким образом, можно говорить, что в формировании самооценки подростков значимую роль играет как семейная, так и образовательная ситуации развития при преобладающем значении семьи.

Для построения типологии личностных особенностей подростков в связи со спецификой образовательного учреждения был применен кластерный анализ, свидетельствующий о близости характеристик, отражающих показатели личностного развития. Данные кластерного анализа представлены в виде дерева иерархической кластеризации (рис. 26).

Кратко опишем результаты кластерного анализа. Вершина дерева иерархической кластеризации объединяет два кластера и один независимый показатель.

Первый кластер включает в себя показатели личности подростков — учащихся специализированной школы, школы раздельного обучения и общеобразовательной школы. **Второй кластер** объединил подростков, воспитывающихся в детском доме и учащихся частной школы. **Независимый показатель**, который не вошел ни в один кластер, выделил группу подростков вальдорфской школы.

Таким образом, результаты кластерного анализа, выделившего три типологические группы подростков с особенностями личностных характеристик,

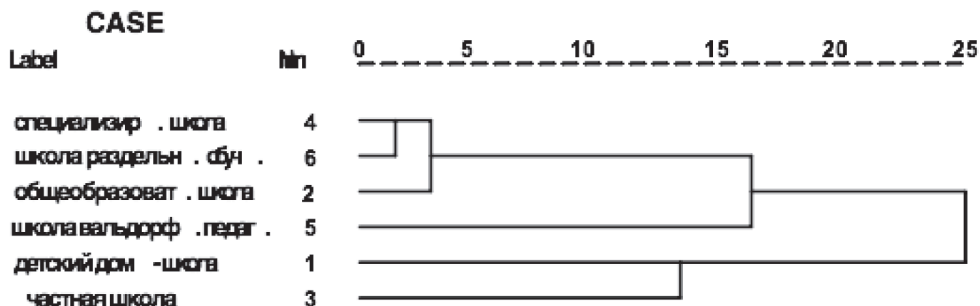


Рис. 26. Дерево иерархической кластеризации параметров личностного развития учащихся разных школ

свидетельствуют о первостепенной роли семьи в формировании личности. Наиболее близки по своим личностным чертам и характеристикам самооценки учащиеся **специализированной, общеобразовательной** школ и школы **раздельного обучения**, образующие одну типологическую группу. Традиционные школьные программы, осуществляемые в этих школах, не предполагают активного участия семьи в процессе обучения.

Во вторую типологическую группу вошли подростки детского дома и частной школы. С нашей точки зрения, в формировании личностных качеств этих групп детей основополагающую роль сыграли условия семейной (в большей мере материнской) депривации. Родители большей части подростков из частных школ заняты своим бизнесом и практически не имеют возможности уделять внимание детям, а зачастую живут в отрыве от них.

Отдельный кластер составили подростки школы вальдорфской педагогики. Выделение этих учащихся в отдельную группу представляется вполне логичным, так как отличительными чертами школ вальдорфской педагогики от других средних школ являются именно широта подхода, междисциплинарность, принципы преемственности и личного воздействия педагога и активное участие семьи в обучении и развитии ребенка.

Развитие интеллектуальной сферы — важное звено психического развития человека, формирования его личности. Формирование интеллектуального статуса связано с развитием человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Интеллектуальный статус интегрировано представляет общий уровень успешности интеллектуальной деятельности и структуры интеллекта.

Анализ особенностей интеллекта подростков в связи со спецификой образовательной среды свидетельствует, что показатели общего интеллекта учащихся специализированной школы находятся в пределах средней нормы по возрасту (93,8), у учеников общеобразовательной школы эти показатели оказались чуть ниже средних возрастных нормативов (81,4) (данные представлены в баллах). В целом учащиеся специализированной и общеобразовательной школ характеризуются хорошим уровнем общей осведомленности (1 с/т, здесь и далее по отдельным субтестам данные приводятся в стенах), способностями к запоминанию (9 с/т), формированию понятий (2 с/т), обобщению (4 с/т) и синтезу информации (7 с/т) (табл. 16).

Таблица 16

Особенности интеллектуального развития учащихся разных школ

Параметры	Детский дом-шк.	Обычная школа	Школа инд. разв. (частн. шк.)	Специализ. школа	Школа вальдорфской педагогики
	среднее значение				
1 с/т	3,00	5,00	5,00	6,00	6,00
2 с/т	3,00	5,00	4,00	6,00	6,00
4 с/т	3,00	4,00	5,00	6,00	4,00
5 с/т	1,00	3,00	4,00	4,00	3,00
7 с/т	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00

У подростков частной школы отмечается хорошая информированность, общий словарный запас (1 с/т), комбинаторные способности, умение оперировать образными категориями во внутреннем плане (7 с/т) и низкий уровень понятийного мышления (2,4 с/т) и арифметических способностей (5 с/т). Воспитанники детского дома характеризуются низким уровнем общей осведомленности (1 с/т), несформированностью мыслительных операций абстрагирования (2 с/т), обобщения (4 с/т), синтеза (7 с/т), низким уровнем оперирования числами (5 с/т).

Надо отметить, что подростки всех исследуемых групп испытывают затруднения в переводе проблемных ситуаций на предметный и образный уровень, имеют низкий уровень элементарных арифметических знаний (5 с/т).

Сравнительный анализ в связи со спецификой школьной образовательной программы выявил наиболее низкий уровень интеллектуального статуса воспитанников детского дома в сравнении с учащимися школ.

Для построения типологии особенностей интеллектуального развития подростков в связи со спецификой образовательного учреждения был проведен кластерный анализ. Данные кластерного анализа представлены в виде дерева иерархической кластеризации (рис. 27).

Вершина дерева иерархической кластеризации объединяет два основных кластера.

Первый кластер включает в себя интеллектуальные показатели подростков — учащихся частной, общеобразовательной школ и детского дома-школы. **Второй кластер** объединил подростков специализированной школы и школы вальдорфской педагогики.

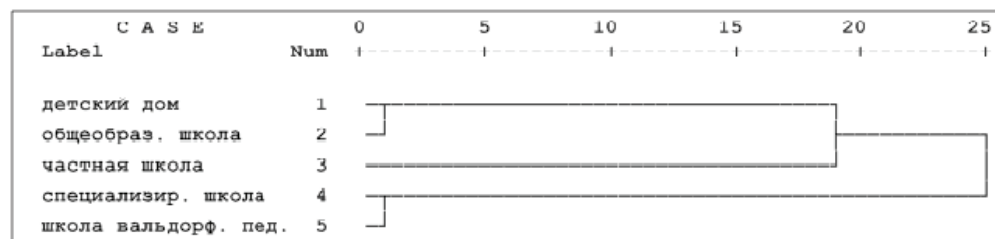


Рис. 27. Дерево иерархической кластеризации параметров интеллектуального развития учащихся разных школ

В результате кластерного анализа выделены две типологические группы подростков с особенностями интеллектуальных показателей. Наиболее близкими по интеллектуальному профилю оказались учащиеся общеобразовательной, частной школ и детского дома. Во вторую типологическую группу вошли подростки специализированной школы и школы вальдорфской педагогики. Углубленное изучение предметов учебного курса, высокие требования к усвоению знаний с одной стороны и внимание к гармоничному развитию личности и участию семьи в развитии ребенка, с другой, могут способствовать интеллектуальному развитию школьников. Поэтому показатели интеллекта подростков специализированной школы и школы вальдорфской педагогики включены в один кластер. Минимальная вовлеченность семьи в процесс обучения и образования, зачастую характерная для групп школьников из общеобразовательной, частной школ и детского дома, видимо, оказалась фактором, способствующим объединению их во второй кластер. Таким образом, исследование показало значимость семейного участия в интеллектуальном развитии подростков, учащихся в разных школах.

Таким образом, на формирование интеллектуальных функций наибольшее влияние оказывает не только социальное взаимодействие, но и внимание семьи к когнитивному развитию подростков. Депривация семейного влияния сказывается как на личностном, так и на интеллектуальном развитии подростков.

Результаты данного исследования позволили реализовать один из возможных подходов к типологии развития интеллекта и личности современного подростка. Они наглядно показали роль обучающей и семейной среды. Задачами дальнейшего исследования является расширение и уточнение характеристик образовательной среды, изучение влияния профиля, возраста, начала специализированного обучения, сложности программ и других факторов образовательной среды.

2.2.5.2 Семейные факторы профессионального самоопределения

На профессиональное самоопределение оказывает влияние большое количество факторов, как внешних, так и внутренних. К ряду внешних факторов исследователи причисляют влияние семьи и семейной ситуации на выбор профессии в период оптации. Семья является одним из основных институтов социализации детей, осуществляющих трансляцию норм и духовных ценностей от поколения к поколению, воздействуя на поведение и ориентации формирующейся личности ребенка.

На протяжении всего периода взросления родители являются для ребенка чрезвычайно значимыми людьми, выступая и как источник эмоциональной поддержки, и как директивная инстанция, распорядители жизненных благ, наказаний и поощрений, и как образец, пример для подражания, воплощение лучших личностных качеств, модель взаимоотношений с другими людьми. Также родители являются источником знаний, жизненного опыта, друзьями и советчиками в решении сложных жизненных проблем. По мере взросления ребенка соотношение этих функций и их психологическая значимость изменяются. Семья приобретает особое значение в подростковом возрасте, сенситивном для профессионального и личностного самоопределения.

Исследование профессионального самоопределения молодежи в контексте влияния семейных факторов показало, что влияние семьи осуществляется в форме

двух процессов. Первый из них носит объективный характер и обусловлен в большей степени такими факторами, как образовательный уровень семьи, материальное положение, порядок рождения детей. От образовательного уровня семьи во многом зависит объем знаний и интеллектуальный уровень детей, что определяет успешность осуществления планов в отношении продолжения обучения и осуществления профессиональных намерений. Второе направление влияния семьи на подрастающее поколение — стили семейного воспитания, внутрисемейной коммуникации, передача социального опыта в виде определенных стереотипов, в том числе и относящихся к сфере труда.

На основании литературного анализа можно выделить факторы, которые необходимо учитывать как влияние семейной среды на ребенка, в т. ч. его профессиональное самоопределение:

- состав семьи;
- социальные характеристики ее членов (профессия, должность, образование, социальное положение);
- тип внутрисемейных отношений;
- характер коммуникации в семье (эмоционально-доверительный, сдержанный);
- участие членов семьи в деятельности вторичных социальных групп (трудовой и учебный коллективы, общественно-политические, культурные, спортивные и другие организации);
- круг лиц, с которыми в семье поддерживают устойчивые межличностные отношения и контакты (родственники, друзья, коллеги, соседи);
- вещно-предметная среда семьи (место проживания), материальные и жилищные условия, оснащенность предметами быта и культуры (ТВ, радио, книги);
- структура ролевого поведения школьников в семье (совокупность простейших видов деятельности, выделенных на основе их функциональной значимости в процессе формирования ценностных ориентаций);
- круг лиц (в рамках семейного общения), которые пользуются доверием и авторитетом, уважением.

В связи с профессиональным самоопределением в период оптации авторами рассматриваются следующие семейные факторы, влияющие на этот процесс:

- образование родителей (Чупров и др., 2001; Конже, Оссовский.),
- материальное положение семьи (Шурыгина, 1999),
- характер внутрисемейных отношений (Рое).

Климов Е.А. (2007) приводит некоторые разновидности детско-родительских взаимоотношений в рамках проблемы профессионального самоопределения:

1. Ребенку предоставляется свобода выбора, в его решение не вмешиваются. Взрослые уходят от вопроса. Прервав здесь традицию передачи жизненного и профессионального опыта, они оставляют детей в создавшейся для них трудной жизненной ситуации на «волю случая».
2. Родители, взрослые принимают близко к сердцу вопрос о будущем ребенка. Но в данном случае они согласны со сделанным им выбором профессии и содействуют его реализации. Иногда, движимые родительской любовью, опережают активность своего ребенка, лишая его самостоятельности: организуют круг чтения, круг знакомств, сами ходят в приемные комиссии УЗ и т. п.

3. Взрослые (родители) не согласны с выбором подростка. В силу следующих причин:
 - Взрослые знакомы по своему личному опыту с избранной профессией и активно противодействуют в стремлении ребенка ее выбрать. Делают все возможное, чтобы «устроить» ребенка по предлагаемой родителями конкретной специальности.
 - Взрослые знакомы по своему личному опыту с избранной профессией, противодействуют этому выбору, предлагают любую другую, только не выбранную.
4. Родители дают детям в той или иной степени неадекватную ориентацию.
 - По различным причинам создают у детей неверное представление о своей или знакомой профессии, культивируя у ребенка отношение к будущей работе, не выдерживающее моральных критериев.
 - Не знакомы с предлагаемой ими ребенку профессией, но активно советуют ее выбирать.
 - Не ограничивают детей в выборе профессии, но считают, что главное — окончить институт, а все другие варианты профессионального образования активно отвергают.
5. Взрослые создают условия для самостоятельного и активного поиска детьми правильных, нравственно обоснованных выборов будущей профессии.

По данным Саломэ Е.А. (2005) родители, участвуя в профессиональном самоопределении подростка, способствуют формированию у подростка его собственных представлений о том, какую профессию ему лучше выбирать. Следует отметить, что этот вариант характерен для родителей, которые вместе с ребенком обратились за помощью к профконсультанту.

Профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как значимый компонент профессионального развития человека, с другой — как критерий одного из этапов этого процесса. Данный подход позволяет ввести понятие уровня профессионального самоопределения, показателями которого являются сформированность профессионального плана, степень информированности о выбранной профессии, мотивы выбора профессии, уровень профессиональной зрелости (готовности).

Задачей данного этапа исследования явилось выявление влияния семейных факторов на процесс профессионального самоопределения подростков.

В качестве эмпирических использованы методы исследования особенностей семейной ситуации (методика изучения взаимодействия родитель-ребенок Марковской И.М. и специально разработанная «Анкета семьи»). Для анализа показателей профессионального самоопределения: анкета опанта, методика определения уровня профессиональной готовности А.П. Чернявской, а также методы, направленные на исследование индивидуально-личностных свойств (тест на определение профессионального типа личности Дж. Холланда).

Для оценки семейной ситуации развития молодых людей был необходим более подробный сбор данных о жизни в семье, ее составе, материальном положении, жилищных условиях, наличии сиблингов и т. п. Специально разработанная анкета для учащихся содержит вопросы, касающиеся внутрисемейных отношений, наличия конфликтов в семье и использования наказаний, вопросы, характеризующие сплоченность семьи, отношение родителей к мнению детей. Анкета

позволяет также оценить участие родителей и других близких родственников в воспитании и жизни молодых людей.

В ряде семей родители целенаправленно занимаются формированием профессиональной направленности ребенка и делают это с довольно раннего возраста. Родители выбирают специализированные школы, классы, кружки, поощряют или осуждают увлечения своих детей, высказывают оценочные суждения относительно различных видов деятельности, относительно знакомых и незнакомых носителей какой-либо профессии, и это осознанно или неосознанно усваивается детьми.

Характер внутрисемейных отношений и стили родительского воспитания также оказывают существенное влияние на процесс профессионального самоопределения подростков и юношества. Тип семейного воспитания как интегративная характеристика родительских ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к ребенку определяет позицию подростка по отношению к миру. В основу классификации типов семейного воспитания авторы закладывают такие параметры, как эмоциональное принятие ребенка родителями, заинтересованность в ребенке и забота о нем, требовательность к ребенку, демократизм или авторитарность в семейных отношениях.

Для определения типа взаимодействия родителей с подростками использовалась методика Марковской И.М., которая имеет родительский вариант и вариант для подростков, и эти варианты могут быть соотнесены между собой.

В опроснике «Взаимодействие родитель—ребенок» для подростков и их родителей представлены следующие 10 шкал.

Нетребовательность — требовательность родителя. 2. Мягкость — строгость родителя. 3. Автономность — контроль по отношению к ребенку. 4. Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю. 5. Отвержение — принятие ребенка родителем. 6. Отсутствие сотрудничества — сотрудничество. 7. Несогласие — согласие между ребенком и родителем. 8. Непоследовательность — последовательность родителя. 9. Авторитетность родителя. 10. Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем.

Ряд вопросов, отражающих влияние родителей или семьи в целом на профессиональное самоопределение учащихся, был получен из «Анкеты оптанта». Это важные моменты, касающиеся обсуждения профессионального выбора с родителями и/или близкими родственниками, степени влияния семьи на профессиональный выбор, характер поддержки, которую оказывают родители учащимся на этапе профессионального выбора. В «Анкете оптанта» также отражены характеристики выбора: его наличие, полнота, сформированность профессионального плана, информированность о различных профессиональных областях, мотивы выбора профессии и уровень активности в учебной и внеучебной деятельности. Из данных «Анкеты» можно получить информацию субъективной оценки представления молодых людей об источниках влияния на их профессиональный выбор (родители, семья в целом, друзья, учителя, занятия и увлечения, внешние источники информации, профориентационные мероприятия и т. д.). Готовность к выбору определялась по показателям автономности, информированности, планирования и другим методики «Профессиональная готовность» (А. П. Чернявская, 2004). Всего в методике представлены пять шкал:

Автономность

Собственная активность в получении информации и выборе профессионального пути.

Информированность

Оценивается степень информированности о мире профессий в целом; об отдельных профессиях или группах профессий. Данная шкала указывает на знания или практические умения, касающиеся приобретения профессии, поиска и поступления на работу, требуемого уровня образования для различных профессий; а также того, как удержаться на работе, как совершенствовать свой профессионализм.

Принятие решения

Важным условием развития умения принимать решения является автономность и самостоятельность человека, когда он принимает на себя ответственность за решение и его последствия, когда он в состоянии самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативу.

Планирование («ориентация во времени»)

Предполагает оценку временной перспективы в профессиональном плане: выбор профессии, учебного заведения, работы, дальнейшие перспективы пути, и средства достижения ближайших жизненных целей: ознакомление, проба сил, самообразование; оценка вероятных внешних препятствий, своих возможностей и запасных вариантов.

Эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии

Включает отношение к разным профессиям, профессиональным группам и к необходимости принятия решения о выборе профессии.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS 13.00.

В обследовании приняли участие 348 человек, учащиеся общеобразовательных школ и гимназий г. Санкт-Петербурга в возрасте 14–17 лет.

Несмотря на достаточно весомое влияние семьи на жизнь подростков и их профессиональное самоопределение, отнюдь не все показатели профессионального самоопределения испытывают его в полной мере. Родители, да и семья в целом, ограниченно воздействуют на мотивационную направленность молодых людей при выборе профессии, на их учебную активность и внеучебную деятельность. Хотя успеваемость по некоторым циклам предметов зависит от семейных факторов, в то же время полнота и сформированность профессионального плана, осведомленность о мире профессий, планирование своего будущего, в т. ч. профессионального, умение принимать решения и брать на себя ответственность за свой выбор испытывают достаточное влияние со стороны родителей и других родственников.

Проанализируем показатели семейного влияния на профессиональное самоопределение, полученные в нашем исследовании. Показатели семейного влияния мы разделили на:

- объективные: состав семьи (полная, неполная, расширенная), детность (количество детей в семье), образование родителей и материальное положение семьи;
- субъективные: стили воспитания и внутрисемейного взаимодействия.

Был проведен анализ сформированности профессионального плана у старшеклассников в соответствии с типом семьи. В исследовании представлено три типа

семьи: расширенная, в которой наряду с ребенком и родителями проживают бабушки и дедушки. В семьях такого типа проживают 51 чел (15 мальчиков, 36 девочек), т. е. 14,6 % выборки. В полных семьях проживают 203 старшекласника (58,4 % выборки) и в неполных семьях — 94 человека (34 мальчика и 60 девушек, 27 % выборки). Анализ сформированности профессионального плана показал, что в расширенной семье не имеют профплана 23 % старшекласников, частично профплан сформирован у 16 % и полностью сформированный профплан имеют 61 % подростков. В семье с одним родителем (с матерью) не имеют профплана 14 % молодых людей, 26 % имеют частично сформированный профплан и у 60 % профплан сформирован. В полных семьях у 20 % подростков нет профплана, 25 % имеют частично сформированный, а 55 % — полностью сформированный профплан.

При сравнении средних показателей влияния различных факторов на профессиональное самоопределение в зависимости от состава семьи были получены следующие результаты. Значимых различий между неполными и полными семьями в показателях сформированности профессионального плана обнаружено не было, однако на конкретные компоненты профессионального самоопределения семья влияет, проследим это влияние.

Влияние семьи, занятий и увлечений ($p < 0,05$) на профессиональный выбор молодых людей в расширенных семьях значимо больше, чем в неполных семьях (табл. 17).

Обнаружены статистически значимые отличия в показателях влияния на профессиональное самоопределение в расширенных и полных семьях. Подростки из расширенных семей значимо больше испытывают влияние семьи ($p < 0,05$), различных занятий и увлечений ($p < 0,05$), а также профориентационных мероприятий ($p < 0,05$) на свой профессиональный выбор (табл. 18).

В расширенных семьях, где помимо родителей у подростков есть возможность обратиться и к опыту старшего поколения, влияние любой информации на профессиональное самоопределение гораздо выше. Подростку представлено больше

Таблица 17

Показатели профессионального самоопределения в расширенных и неполных семьях

	Расширенная семья 51 чел		t	Неполная семья 94 чел.	
	Среднее	Ст. отклонение		Среднее	Ст. отклонение
Влияние семьи	4,73	2,136	2,035	3,82	2,763
Влияние занятий, увлечений	3,20	2,482	2,095	2,36	2,179

Таблица 18

Показатели профессионального самоопределения в расширенных и полных семьях.

	Расширенная семья 51 чел		t	Полная семья 200 чел.	
	Среднее	Ст. отклонение		Среднее	Ст. отклонение
Влияние семьи	4,73	2,136	2,155	3,88	2,584
Влияние занятий, увлечений	3,20	2,482	2,439	2,35	2,138
Влияние профориентационных мероприятий	1,14	1,249	2,112	0,80	0,951

вариантов выбора, различных профессий и возможных путей обучения по выбранной профессии.

Следующая объективная характеристика семьи — детность.

Детность семьи, порядок рождения детей в семье достаточно подробно описаны в отношении личностного и интеллектуального развития детей (В. Н. Дружинин, 2007). В психологических исследованиях многодетной семьи определенное внимание уделяется изучению особенностей межличностных отношений. При изучении структуры выявляются следующие особенности: 1) межличностные отношения в семьях, различных по размеру, имеют свою специфику; 2) сиблинговая позиция и ее изменение в связи с появлением нового ребенка определяет особенности взаимодействия сиблинга с другими членами семьи; 3) размер семьи сказывается на показателях межличностных отношений в связи с когнитивными и личностными характеристиками детей. В работах выделяются такие семейные характеристики, как родительно-детские отношения; восприятие родителями индивидуальных особенностей детей; взаимоотношения между супругами; взаимоотношения между сиблингами; восприятие детьми отношений в семье (Лидерс, 2008 и др.).

Основными характеристиками многодетной семьи исследователи называют центрированность на семье, стремление к ее единству и сплоченности. С увеличением размера семьи изменяются отношения между ее членами, ролевая структура расширяется за счет разновозрастных отношений по типу «ребенок — ребенок». Снижение общения с родителями компенсируется усилением взаимодействия с сиблингами. Детское общение играет особую роль в психическом развитии детей, но оно неспособно компенсировать недостаток вербально и интеллектуально более обогащенного общения с родителями. Наряду с принятием своих детей и поддержкой их со стороны отцов и матерей в больших семьях усиливаются жесткость и авторитаризм, формальность и однообразие в отношениях родителей к разным детям.

Сиблинговая позиция ребенка определяет особый характер взаимоотношений с родителями. В семье больше замечают индивидуальные особенности первенцев, отдают им больше внимания, заботы и любви. Первый ребенок имеет более широкую систему характеристик родителей (предикатов развития), влияющих, например, на его интеллектуальные особенности. В детской среде именно он становится источником влияния не только родительского, но и нового (своего) типа отношений (Овчарова, 2003).

В нашем исследовании в зависимости от детности семьи были обнаружены следующие различия. Так, единственные дети имеют статистически значимо более высокий уровень сформированности профессионального плана ($p < 0,05$) и чувствуют большую поддержку и помощь ($p < 0,05$), в том числе и активную ($p < 0,01$) со стороны родителей в выборе профессии. Эта тенденция наблюдается при сравнении группы со вторыми и третьими по рождению в семье ($p < 0,05$). Первенцы также значимо больше ощущают поддержку со стороны родителей в вопросах выбора профессии, по сравнению со вторыми и третьими детьми ($p < 0,05$).

Единственные дети и первенцы обсуждают свой профессиональный выбор с родителями и другими родственниками значимо чаще, чем вторые дети в семье ($p < 0,05$).

Изучение показателей профессиональной готовности обнаружило, что у первенцев более выражена информированность о мире профессий ($p < 0,05$) в сравнении со вторыми по порядку рождения. Однако вторые дети в семьях обладают большей самостоятельностью в принятии решений, принимают на себя ответственность за решение и его последствия в большей степени, чем единственные дети в семье ($p < 0,01$) и чем третьи по порядку рождения ($p < 0,05$) (табл. 19, 20).

Оказание поддержки в вопросах выбора профессии может быть связано с сосредоточением всего внимания семьи на ребенке в столь важный период его жизни, да и жизни всей семьи, как определение профессионального будущего и выбор конкретной профессии или/ и учебного заведения. Родители всесторонне стараются подойти к вопросам выбора профессии для ребенка. В многодетных семьях родители предоставляют достаточную свободу, не вмешиваясь в профессиональный выбор подростка, и просто принимают или не принимают его решение. Возможно, для оказания помощи ребенку семье не хватает психологических ресурсов и времени. Возможно также, если выбор профессии первого ребенка в семье складывается «удачно» по мнению семьи, то от следующих по порядку рождения детей ожидают повторения этого опыта.

Следующим показателем, определяющим большое влияние на профессиональное самоопределение молодых людей, является образование родителей.

От образовательного уровня семьи во многом зависит объем знаний и интеллектуальный уровень детей, что определяет успешность осуществления планов в отношении продолжения обучения и осуществления профессиональных намерений. В нашем исследовании респонденты указывали уровень образования родителей (высшее, среднее специальное и т. п.) и профессиональную область.

Таблица 19

Показатели профессионального самоопределения в группах единственных детей и вторых по порядку рождения

	Единственные дети 116 чел.		t	Вторые дети 39 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Сформированность проф. плана	3,19	1,486	2,211	2,56	1,651
Обсуждение	1,37	0,583	2,340	1,10	0,718
Поддержка родителей	1,40	0,995	2,532	0,95	0,826
Активная поддержка родителей	1,59	1,088	2,969	1,00	1,000
Суммарный показатель поддержки	2,98	1,678	3,456	1,95	1,413
Принятие решений	11,25	3,170	-2,694	12,82	3,085

Таблица 20

Показатели профессионального самоопределения в группах с разным порядком рождения

	Первенцы 69 чел.		t	Вторые дети 16 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Обсуждение	1,42	0,628	2,397	1,10	0,718
Суммарный показатель поддержки	2,59	1,718	1,995	1,95	1,413
Информированность	8,77	2,739	2,133	7,72	1,849

В исследовании отдельно учитывались профессия и уровень образования матери и отца (полное, среднее общее, среднее специальное, высшее, ученая степень). Оказалось, что не все подростки знают не только профессиональную область образования своих родителей, но даже уровень этого образования. Порядка 20 % молодых людей затруднились назвать уровень образования своей матери и 30 % не смогли озвучить образование своего отца.

В семьях, где молодые люди не знают образование матери, значимо выше трудности в оказании помощи и поддержки учащимся в профессиональном самоопределении ($p < 0,01$). Дети из семей с высшим образованием матери имеют более сформированный профессиональный план, у них выше осведомленность о выбранной профессии, и отмечается гораздо большее влияние различных факторов на их профессиональное самоопределение по сравнению с семьями, где образование матери не известно. При этом обнаружены статистически значимые различия по показателю «принятие решения» ($p < 0,01$), т. е. подростки в семьях с более высоким образованием матери обладают большей самостоятельностью в принятии решений, принимают на себя ответственность за решение и его последствия.

Более высокие показатели умений в артистической, социальной и предпринимательской деятельности отмечаются у подростков с высшим образованием матерей. По общему типу профессиональной направленности в семьях с более высоким уровнем образования матери учащиеся больше выбирают предпринимательский и конвенциональный типы деятельности.

Обнаружены достоверные различия в средних оценках успеваемости по всем предметам, кроме предметов технического цикла. Успеваемость подростков в естественно-научной, гуманитарной, общественно-научной областях выше при высшем образовании матери ($p < 0,01$) (табл. 21).

В семьях, где матери имеют среднее образование, отмечается большее влияние других людей и выбора конкретного профессионального учебного заведения на профессиональное самоопределение учащихся по сравнению с семьями, где образование матери неизвестно.

Статистически значимые различия обнаружены в успеваемости по гуманитарному циклу предметов. Молодые люди из семей со средним образованием матери имеют более высокий средний балл по этим предметам.

В семьях со средним образованием матери значимо больше подростков, имеющих конвенциональный тип профессиональной направленности.

Обнаружены статистически значимые различия по показателю принятия решения ($p < 0,01$), т. е. учащиеся в семьях с более высоким образованием матери обладают большей самостоятельностью в принятии решений, принимают на себя ответственность за решение и его последствия. Учащиеся из семей со средним образованием матери показывают значимо выше умение планировать свое будущее, в т. ч. профессиональное (лучше оценивают временную перспективу своей жизни и профессионального будущего, табл. 22).

В семьях, где матери имеют высшее образование, значимо большее влияние на профессиональное самоопределение отмечается со стороны занятий и увлечений учащихся.

Таблица 21

Показатели профессионального самоопределения в группах с неуказанным и высшим образованием матери

	Образование неизвестно 42 чел.		t	Высшее образование 120 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
сформированность проф плана	2,55	1,783	-2,119	3,13	1,449
осведомленность о профессии	9,74	5,781	-2,223	11,57	4,097
влияние семьи	3,93	2,840	-2,797	5,23	2,492
влияние других	1,60	1,835	-2,260	2,40	2,035
влияние внешних источников информации	1,76	1,859	-3,058	2,87	2,066
влияние занятий, увлечений	2,36	2,010	-2,935	3,58	2,431
влияние конкр проф УЗ	0,98	1,352	-3,608	1,92	1,487
трудности в оказании помощи	0,21	0,415	2,977	0,06	0,235
ср оценка ен	3,72	0,526	-2,673	4,01	0,631
ср оценка гум	3,6952	0,48925	-3,928	4,1025	0,60602
ср оценка общ-науч	4,00	0,644	-2,679	4,32	0,676
A (y)	3,76	2,526	-2,352	4,98	2,989
S (y)	4,62	3,084	-2,109	5,98	3,743
E (y)	3,50	2,392	-2,464	5,08	3,912
E	9,38	6,274	-2,379	12,98	9,075
C	5,00	3,882	-1,985	7,02	6,162
Принятие решения	10,38	3,385	-2,958	12,10	3,190

Таблица 22

Показатели профессионального самоопределения в группах с неуказанным и средним специальным образованием матери

	Образование неизвестно 42 чел.		t	Среднее специальное образование 71 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
влияние других	1,60	1,835	-2,297	2,46	2,006
влияние конкр проф УЗ	0,98	1,352	-2,693	1,73	1,492
ср оценка гум	3,6952	0,48925	-2,238	3,9549	0,65061
C	5,00	3,882	-2,120	7,01	5,381
Принятие решения	10,38	3,385	-2,101	11,79	3,476
Планирование	11,43	3,677	-2,743	13,03	2,513

Статистически значимые различия выявлены и в поддержке со стороны родителей в профессиональном самоопределении учащихся. При этом в семьях со средним образованием матери характерны трудности в оказании помощи учащимся ($p < 0,05$). В семьях с более высоким образованием матери подростки больше ориентируются на социальные виды профессиональной деятельности (табл. 23).

В семьях с высшим образованием отца значимо выше различия по сравнению с семьями, где нет отца либо его образование неизвестно, по таким показателям как влияние семьи и внешних источников информации. В этих семьях влияние указанных факторов на профессиональное самоопределение больше. Учащиеся из семей с высшим образованием отца показывают значимо выше умение планировать свое будущее, в т. ч. профессиональное (лучше оценивают временную перспективу своей жизни и профессионального будущего). Также из табл. 25 видно, что в семьях с более высоким образованием отца у детей значимо выше умения в реалистическом типе профессиональной направленности.

Обнаружены значимые различия в успеваемости по гуманитарному циклу предметов. Дети из семей с высшим образованием отца имеют более высокий средний балл по этим предметам (табл. 24).

Таблица 23

Показатели профессионального самоопределения в группах с высшим и средним специальным образованием матери

	Среднее специальное образование 71 чел.		t	Высшее образование 120 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Влияние занятий, увлечений	2,68	2,076	-2,628	3,58	2,431
Поддержка родителей	1,04	0,869	-2,645	1,43	1,051
Трудности в оказании помощи	0,17	0,447	2,241	0,06	0,235
Суммарный показатель поддержки	2,28	1,504	-2,655	2,94	1,746
S (д)	2,89	2,376	-1,975	3,73	3,111

Таблица 24

Показатели профессионального самоопределения в группах с неуказанным образованием и высшим образованием отца

	Образование неизвестно 78 чел.		t	Высшее образование 81 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Влияние семьи	4,53	2,632	-2,039	5,36	2,516
Влияние внеш. источников информации	2,15	1,968	-2,747	3,01	1,972
Ср. оценка гум	3,8679	0,62398	-2,016	4,0698	0,63780
R (y)	3,28	2,470	-1,976	4,17	3,157
Планирование	11,55	3,222	-3,166	13,19	3,283

Таблица 25

Показатели профессионального самоопределения в группах с неуказанным образованием и средним специальным образованием отца

	Образование неизвестно 78 чел.		t	Среднее специальное образование 75 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Поддержка родителей	1,45	0,892	2,008	1,15	0,968
Суммарный показатель поддержки	2,95	1,520	2,397	2,33	1,655
Планирование	11,55	3,222	-2,551	12,80	2,809

В семьях, где отца нет либо его образование неизвестно, значимо выше поддержка родителей в профессиональном самоопределении детей, чем в семьях, где у отца среднее образование ($p < 0,05$). Учащиеся из семей со средним образованием отца показывают значимо выше умение планировать свое будущее, в т. ч. профессиональное (лучше оценивают временную перспективу своей жизни и профессионального будущего) (табл. 25).

Обнаружены достоверные различия в предпочтении учащимися исследовательской деятельности и, соответственно, исследовательского типа профессиональной направленности в семьях с высшим образованием отца ($p < 0,01$) (табл. 26).

В семьях с более высоким материальным положением значимо больше оказывается поддержка подросткам в профессиональном самоопределении ($p < 0,05$). Также у ребят из этих семей значимо выше умения в предпринимательском типе профессиональной направленности. Это может быть связано с большей материальной свободой семьи и большими материальными возможностями и с привлечением подростка к планированию расходов семьи (табл. 27).

Особо хочется отметить, что формирование исследовательского типа связано именно с высшим образованием отца. Т. е. можно предположить, что более высокий образовательный уровень отцов способствует интересу к научной и исследовательской профессиональной деятельности у детей и, вероятно, получению именно высшего образования. Однако в целом поддержка родителей в вопросах профессионального выбора больше связана с образованием матерей. Женщины с высшим образованием стараются оказывать всестороннюю помощь и явную поддержку своим детям в период профессионального самоопределения, понимая всю важность и сложность этого жизненного этапа, и, видимо, в силу особой близости к детям по сравнению с отцами.

С образованием матерей, а точнее с высшим образованием, связано больше всего различий в показателях профессионального самоопределения. Уровень

Таблица 26

Показатели профессионального самоопределения в группах с высшим и средним специальным образованием отца

	Среднее специальное образование 75 чел.		t	Высшее образование 81 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
I (д)	2,48	1,955	-2,475	3,41	2,645
I	8,33	5,163	-2,118	10,37	6,683

Таблица 27

Показатели профессионального самоопределения в группах с различным материальным положением

	Средний достаток семьи 122 чел.		t	Достаток семьи выше среднего 96 чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Поддержка родителей	1,16	0,939	-2,092	1,44	0,982
Суммарный показатель поддержки	2,43	1,701	-2,169	2,93	1,617
E (y)	4,13	3,320	-2,127	5,17	3,863

сформированности профессионального плана и высокие показатели профессиональной готовности тесно связаны именно с высшим образованием родителей. Высокий уровень образования отцов обуславливает влияние семьи на профессиональный выбор молодых людей.

Интересно, что такой важный показатель профессиональной готовности как планирование тесно связан не просто с уровнем образования родителей, а со знанием подростками образования, полученного их родителями. Таким образом, возможность выстроить жизненный план, в т. ч. профессиональный, собственной жизни молодой человек сможет тем четче и самостоятельнее, чем больше он знает об образовании и профессии своих родителей. Если учащиеся не имеют возможности или желания знакомиться с основными жизненными достижениями их родителей и родственников, это может значительно затруднить и ограничить их собственный профессиональный выбор.

Проанализируем показатели семейного влияния, которые можно отнести к группе субъективных: стилей воспитания и внутрисемейного взаимодействия.

Важным показателем развития в связи с семейной ситуацией является преобладающий в семье стиль воспитания. Опираясь на имеющиеся в литературе классификации типов воспитания (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008), мы выделили для анализа три типа родительства.

Авторитетные родители — инициативные, общительные, добрые дети. Авторитетны те родители, которые любят и понимают детей, предпочитая не наказывать, а объяснять, что хорошо, а что плохо, не опасаясь похвалить. Они требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. Вместе с тем такие родители обычно проявляют твердость, сталкиваясь с детскими капризами, а тем более с немотивированными вспышками гнева.

Дети таких родителей обычно любознательны, стараются обосновать, а не навязать свою точку зрения, они ответственно относятся к своим обязанностям. Им легче дается усвоение социально приемлемых и поощряемых форм поведения. Они более энергичны и уверены в себе, у них лучше развиты чувство собственного достоинства и самоконтроль, им легче удастся наладить хорошие отношения со сверстниками.

Авторитарные родители — раздражительные, склонные к конфликтам дети. Авторитарные родители считают, что ребенку не следует предоставлять слишком много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. Не случайно эти родители в своей воспитательной практике, стремясь выработать у ребенка дисциплинированность, как правило, не оставляют ему возможность для выбора вариантов поведения, ограничивают его самостоятельность, лишают права возражать старшим, даже если ребенок прав. Авторитарные родители чаще всего не считают нужным хоть как-то обосновывать свои требования. Жесткий контроль за поведением ребенка — основа их воспитания, которое не идет дальше суровых запретов, выговоров и нередко физических наказаний. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинарного воздействия — запугивание, угрозы.

Такие родители исключают душевную близость с детьми, они скупы на похвалы, поэтому между ними и детьми не возникает чувства привязанности.

Однако жесткий контроль редко дает положительный результат. У детей при таком воспитании формируется лишь механизм внешнего контроля, развивается чувство вины или страха перед наказанием и, как правило, слишком слабый самоконтроль, если он вообще появляется. Дети авторитарных родителей с трудом устанавливают контакты со сверстниками из-за своей постоянной настороженности и даже враждебности к окружающим. Они подозрительны, угрюмы, тревожны и вследствие этого — несчастны.

Снисходительные родители — импульсивные, агрессивные дети. Как правило, снисходительные родители не склонны контролировать своих детей, позволяя им поступать, как заблагорассудится, не требуя от них ответственности и самоконтроля. Такие родители разрешают детям делать все, что им захочется, вплоть до того, что не обращают внимания на вспышки гнева и агрессивное поведение, в результате которых случаются неприятности.

В нашем исследовании для разделения выборки на группы относительно семейных факторов использовался метод кластерного анализа. Для определения значимости различий между группами применялся t-критерий Стьюдента.

Кластеризация относительно показателей согласия, принятия, требовательности, контроля, сотрудничества, авторитета, удовлетворенности отношениями с родителями, типа внутрисемейных отношений, показателей конфликтности семьи и ее сплоченности, применения наказаний позволила получить 2 больших кластера с последующим их разделением на более мелкие.

Для дальнейшего анализа в целях исследования были выделены 2 группы по факторам сплоченности и конфликтности.

Группа 1 (67 человек) — скорее не сплоченные семьи, с нарушением коммуникации в семье, с нарушенным взаимопониманием, с преобладающим авторитарным стилем воспитания и применением наказаний в семье. В семье преобладает авторитарный стиль отношений. Оба родителя оцениваются как требовательные, строгие, контролирующие, при непоследовательном воспитании со стороны матери.

Группа 2 (175 человек) — сплоченные семьи с позитивной внутрисемейной коммуникацией, выраженным взаимопониманием и конструктивным (эффективным) взаимодействием с родителями, уважительное отношение родителей к мнению детей; семьи, в которых более всего проявляется влияние на детей в отношении выбора будущего (в т. ч. профессионального). В семье преобладает демократический стиль отношений и последовательность в воспитании. В данных семьях отмечаются принятие, близкие отношения, согласие и сотрудничество с родителями. Также дети признают авторитет обоих родителей и выражают большую удовлетворенность в отношениях с ними.

Важным представляется сравнение основных показателей профессионального самоопределения и различий между этими группами (табл. 28).

Подростки из условно сплоченных семей отмечают значимо более высокий уровень субъективной осведомленности о выбираемой профессии ($p < 0,05$) по сравнению с учащимися из конфликтных семей. Это подтверждается и статистически значимым отличием в показателе «информированность», учитывающем осведомленность о мире профессий, об отдельных профессиях или группах профессий ($p < 0,01$). В целом учащиеся из сплоченных семей показывают значимо более высокий

Таблица 28

Показатели профессионального самоопределения в семьях с разным уровнем сплоченности

	Конфликтные семьи (67) чел.		t	Сплоченные семьи (175) чел.	
	Среднее	Стд. отклонение		Среднее	Стд. отклонение
Осведомленность о проф	9,36	5,513	-2,447	13,00	4,031
Социальный тип	3,13	3,002	2,249	1,41	1,372
Автономность	12,46	3,085	-3,673	15,53	2,294
Информированность	7,13	2,830	-4,378	10,47	2,065
Принятие решения	10,90	3,144	-2,204	13,00	3,588
Планирование	11,62	3,377	-2,510	14,00	3,000
Эмоциональное отношение	13,00	3,627	-2,651	15,88	3,998

уровень показателей профессиональной готовности, т. е. выше умение планировать свое будущее, в т. ч. профессиональное (лучше оценивают временную перспективу своей жизни и профессионального будущего) ($p < 0,05$), большую автономность (независимость от родителей) ($p < 0,01$), самостоятельность в принятии решений, ответственность за это решение и его последствия ($p < 0,05$) и эмоциональное отношение к выбору профессии (этот выбор не вызывает у них тревоги и негативных эмоций) ($p < 0,05$). Подростки отмечают влияние различных людей и источников информации на свой профессиональный выбор ($p < 0,01$). У них более сформирован профессиональный план ($p < 0,01$) и более выражены мотивы, как внешние ($p < 0,05$), так и внутренние ($p < 0,01$) в выборе профессиональной области, по сравнению с подростками из конфликтных семей.

Учащиеся из условно конфликтных семей значимо чаще выбирают профессии социального типа, связанные с коммуникацией ($p < 0,05$). Возможно, это связано с нарушением отношений в семье и желанием выстроить более продуктивные отношения с окружающими в своей будущей профессиональной деятельности (табл. 28).

В целом результаты исследования выявили, что не все показатели профессионального самоопределения испытывают одинаковое влияние со стороны семьи. Например, мотивация выбора, учебная и внеучебная познавательная активность испытывают минимальное влияние или вовсе его отсутствие со стороны семьи. В то время как сформированность профессионального плана, уровень профессиональной готовности, самостоятельность и полнота выбора, тип профессиональной направленности подростков во многом обусловлен влиянием различных семейных факторов, как объективных (состав семьи, детность, образование родителей, материальное положение), так и субъективных (стили воспитания и внутрисемейного взаимодействия).

Полнота семьи. Предпочтение подростками из неполных семей профессий социального типа может быть связано с желанием расширить социальные контакты и выстроить новые социальные отношения, отличные от семейных. Это можно объяснить и влиянием особенностей внутрисемейного взаимодействия с единственным родителем в таких семьях. У подростков, находящихся в центре внимания семьи, высокая потребность в принадлежности к группе, соответственно они стремятся к социальным профессиям.

Порядок рождения также имеет значение в период выбора профессии. Родители всесторонне стараются подойти к вопросам выбора профессии для первенца и единственного ребенка, в силу чего эти дети окружаются большим вниманием и помощью на этапе выбора профессии, что сказывается на серьезности их выбора и его осмысленности. В многодетных семьях родители предоставляют достаточную свободу, не вмешиваясь в профессиональный выбор подростка. В результате такие дети оказываются в сложной ситуации без помощи взрослых. Возможно, если выбор профессии первого ребенка в семье складывается «удачно», по мнению семьи, то от следующих по порядку рождения детей ожидают повторения этого опыта, и помощь, в основном ложится на плечи старших детей.

Образование родителей оказывает существенное влияние на профессиональное самоопределение подростков в период оптации. Особо хочется отметить, что формирование исследовательского типа связано с высшим образованием отца. Т. е. можно предположить, что более высокий образовательный уровень отцов способствует интересу к научной и исследовательской профессиональной деятельности у детей и, вероятно, получению именно высшего образования. Однако поддержка родителей в вопросах профессионального выбора в целом больше связана с образованием матерей. Женщины с высшим образованием стараются оказывать всестороннюю помощь и явную поддержку своим детям в период профессионального самоопределения, понимая всю важность и сложность этого жизненного этапа, и, видимо, в силу особой близости к детям по сравнению с отцами.

С образованием матерей, а точнее с высшим образованием, связано больше всего различий в показателях профессионального самоопределения. Уровень сформированности профессионального плана и высокие показатели профессиональной готовности тесно связаны именно с высшим образованием родителей. Высокий уровень образования отцов обуславливает влияние семьи на профессиональный выбор молодых людей.

Интересно, что такой важный показатель профессиональной готовности как планирование тесно связан не просто с уровнем образования родителей, а со знанием подростками образования, полученного их родителями. Таким образом, возможность выстроить жизненный план, в т. ч. профессиональный, собственной жизни молодой человек сможет тем четче и самостоятельнее, чем больше он знает об образовании и профессии своих родителей. Если учащиеся не имеют возможности или желания знакомиться с основными жизненными достижениями их родителей и родственников, это может значительно затруднить и ограничить их собственный профессиональный выбор.

Уровень сплоченности семьи и стиль воспитания. Анализ показателей внутрисемейной коммуникации и стилей взаимодействия выявил значение влияния уровня сплоченности семьи и стиля воспитания в семьях. Сплоченные семьи дают определенно больше возможностей молодым людям в профессиональном самоопределении. Подростки из таких семей больше готовы к выбору профессии, демонстрируют высокий уровень профессиональной готовности и учета большего количества источников информации в своем выборе, к которому, видимо, подходят обдуманно.

Стили воспитания также оказывают влияние на выбор профессии. Наиболее оптимальным является умеренно строгое воспитание, т. е. демократическое

воспитание, которое способствует формированию профессиональной готовности и учету собственных интересов при выборе профессии. В условиях как нестрогого, так и слишком строгого воспитания подростки испытывают явные затруднения. И при строгом воспитании, зачастую авторитарном, родители имеют тенденцию навязывать свое видение профессионального будущего своим детям, ограничивая их свободу выбора. Для подростков из таких семей характерен навязанный статус профессиональной идентичности. В случае либерального воспитания подростки демонстрируют диффузный статус, неготовность к выбору профессии.

2.2.5.3 Особенности профессионального самоопределения подростков, оставшихся без попечения родителей

Подростки, воспитывающиеся вне семейного влияния, испытывают наибольшие трудности в профессиональном самоопределении. Успешность решения проблемы профессионального самоопределения определяется множеством факторов. Анализируя ситуации судьбоносного выбора, психологи отмечают необходимость опоры на внутренние и внешние ресурсы (Леонтьев, 2011). В качестве внешних ресурсов может выступать социальная ситуация развития, поддержка семьи, ближайшего социального окружения, в том числе группы сверстников, что особенно важно в подростковом возрасте. Средовые условия развития, по мнению ряда авторов, могут выступать в качестве факторов риска, понижающих жизнеспособность субъекта и приводящих к дезадаптации (Махнач, Лактионова, 2009). Авторы указывают на то, что причиной социальной дезадаптации может стать низкий уровень эффективности использования ресурсов среды и отсутствие эффективной социальной поддержки. Современные исследователи указывают на особый характер трудностей, с которыми сталкиваются выпускники детских домов и интернатных учреждений. По данным Байбородовой Л.В. (2010) в некоторых регионах России почти каждый второй выпускник детского учреждения состоит в «группе риска» дезадаптации, только 15–20% выпускников сиротских учреждений имеют возможность социально адаптироваться в жизни. Выбор профессии и профессиональная социализация является важнейшим условием и направлением социальной адаптации выпускников интернатных учреждений. Исследование факторов, повлиявших на выбор профессии, показало, что на первое место подростки ставят советы родителей и поддержку семьи, существенно меньшее влияние оказывают чтение специальной литературы, учителя, друзья-сверстники, СМИ и другие факторы (Головей, 2013). Очевидно, что подростки, лишенные родительского попечения, оказываются в трудной жизненной ситуации на этапе выбора профессии в силу отсутствия такого значимого референта, каким является семья и значимые взрослые, оказывающие поддержку и демонстрирующие примеры собственной профессиональной самореализации. Исследование социальной ситуации развития детей, воспитывающихся в детском доме, выявляет такие ее характеристики как социальная и сенсорная депривация; замкнутость жизни, ограниченность контактов с внешним миром, выключение из естественного быта; жесткая регламентация действий ребенка, не оставляющая возможности выбора, неполноценное общение и недостаток индивидуальных контактов с взрослым, невозможность установления длительных отношений с взрослыми и сверстниками и их поверхностность, что приводит

к снижению интимности и доверительности общения (Прихожан, Толстых, 2007; Арон, 2013 и др.). Наряду с этим система организации жизни в учреждениях закрытого типа не создает условий для участия детей в повседневных процессах жизнедеятельности, с которыми сталкивается ребенок в семье (ведение домашнего хозяйства, планирование расходов, приготовление пищи, уборка помещения, поход магазины и пр.) (Байбородова, 2010), вследствие чего у выпускников детских домов не формируются элементарные навыки бытового поведения.

Вся совокупность этих условий выступает в качестве внешних средовых факторов, действие которых опосредуется индивидуально-личностными особенностями, которые можно определить как внутренние условия или ресурсы личности. Рассматривая внутренние ресурсы, различные авторы выделяют: личностный потенциал (Леонтьев Д.А.), субъектность личности (Сергиенко Е.А., Дерманова И.Б. и др.), жизнеспособность (Махнач А.В., Лактионова А.И.) и т. д.

Мы исходим из предположения о том, что структура личностных ресурсов, значимых для профессионального самоопределения, имеет сложный характер и включает когнитивную, эмоционально-мотивационную составляющую, самопринятие и доверие к себе в разных сферах жизнедеятельности, коммуникативный потенциал и системы устойчивых межличностных отношений, позитивное эмоциональное отношение к различным периодам своей жизни. Особенности организации жизни и возможности для профессионального выбора можно рассматривать как социальные условия профессионального самоопределения.

Целью исследования явилось изучение условий и ресурсов личности, которые выступают в качестве предпосылок профессионального самоопределения подростков, воспитывающихся в детских домах. Задачами явились следующие:

1. Изучить особенности ситуации профессионального самоопределения воспитанников детского дома по сравнению с их сверстниками, проживающими в семьях.
2. Провести сравнительный анализ личностных ресурсов, выступающих в качестве предпосылок профессионального самоопределения у воспитанников детских домов и подростков, проживающих в семьях.

В исследовании ситуации, психологических факторов и показателей профессионального самоопределения приняли участие подростки в возрасте 14–16 лет, в том числе 395 подростков, проживающих в семье и обучающихся в школах разного типа: общеобразовательной, специализированной, частной, школе с отдельным обучением. Выборка воспитанников детских домов варьировала в разных циклах исследования и составила от 70 до 150 подростков, живущих и обучающихся в детском доме-школе, в интернате и воспитанников детского дома с обучением в общеобразовательной школе. Такой подбор выборки позволил нивелировать влияние образовательной среды и в качестве ведущего фактора выделить наличие семьи. Распределение по полу было пропорциональным.

Методы исследования. Для изучения профессионального самоопределения были использованы: «Анкета выбора профессии», «Карта интересов» (в модификации Головей Л.А., 2011), опросник «Жизненные ориентиры» (Данилова, 2009), опросник Дж. Холланда для определения профессионального типа личности (Holland, 1996), «Опросник профессиональной готовности» (ОПГ-6). Для исследования личностных характеристик применялись: анкета, направленная

на выявление особенностей ситуации развития, разработанная для целей исследования; тест Кеттелла (подростковый вариант), тест Г. Айзенка (подростковый вариант), исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, тест структуры интеллекта Амтхауэра, «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» Т. П. Скрипкиной (2000), модифицированный вариант теста М. Р. Гинзбурга «Эмоциональное отношение к будущему» (1996).

Были изучены такие характеристики профессионального самоопределения как профессиональные планы, жизненные ориентации и мотивы выбора профессии, познавательные интересы, профессиональная направленность и профессиональный тип личности.

Анализ профессиональных планов показал, что среди подростков, воспитывающихся в семьях, сформированные и частично сформированные профессиональные планы имеют 72 %, у 28 % профессиональные планы не сформированы. Более половины (58,8 %) воспитанников детского дома сформировали свои профессиональные планы частично, у 11,8 % они сформированы полностью, т. е. включают и профессию, и учебное заведение. 29,4 % не имеют профессиональных планов, не могут назвать ни профессии, ни учебного заведения. Сравнение выбираемых профессий и мотивов выбора в изучаемых группах выявило их существенные различия. Подростки из семей при выборе профессии чаще ориентируются на мотив интереса к содержанию профессиональной деятельности, немаловажное значение для них имеет престижность выбираемой профессии. Наиболее популярными среди них оказались профессии: экономиста (10 %), юриста (10 %), программиста (4 %), предпринимателя (5,1 %), менеджера (5,1 %), дизайнера (3,2 %). Круг выбираемых ими профессий очень широк. Воспитанники детского дома придают большое значение получению образования и профессии, однако они руководствуются преимущественно внешними мотивами, не имеющими отношения к содержанию профессиональной деятельности. Среди выбираемых профессий чаще всего фигурируют следующие: автослесарь (13,2 %), повар (11,8 %), парикмахер (8,8 %), краснодеревщик (5,8 %) и другие рабочие специальности. Очень слабо в их выборе представлены профессии, требующие получения высшего образования: лишь 5,9 % выпускников детского дома ориентированы на получение высшего образования. Среди подростков из семей таких оказалось 58,2 %. Поступление в средние учебные заведения планируют 45,6 % выпускников детского дома и лишь 25,4 % подростков из семей. Начать работать предполагают 13,2 % выпускников детского дома. Среди подростков, воспитывающихся в семьях, не оказалось тех, кто хотел бы работать сразу после окончания школы. Как видно, возможности профессионального выбора и диапазон выбираемых профессий у подростков в зависимости от ситуации развития существенно различаются.

Исследование жизненных ориентиров подростков, находящихся на пороге выбора своего жизненного и профессионального пути, показало, что в целом по выборке наиболее выраженными оказались ориентиры на ближние перспективы, отражающие такие основные возрастные задачи, как определение своих интересов, поиски любви и дружбы. На втором месте — прагматические ориентиры, связанные с рациональным распределением времени, ориентацией на материальную сторону жизни, а также на профессиональное самоопределение. Последнее место занимают

эмоционально-нравственные ориентиры, включающие такие категории, как «природа», «польза», «творчество», «патриотизм», «самореализация». Жизненные ориентиры воспитанников детского дома оказались наименее дифференцированы. Самыми важными вопросами они считают выбор профессии и образования, далее по значимости идут вопросы любви и смысла жизни. Для них в большей мере, чем для подростков из семьи, характерна ориентация на материальную обеспеченность и выраженность внешней мотивации ($p < 0,05$), они стремятся из предлагаемого узкого круга профессий выбрать либо наиболее выгодные для себя, либо более знакомые, либо за компанию с другими.

Характеризуя ситуацию профессионального выбора воспитанников детского дома, необходимо отметить, что диапазон выбора у них очень ограничен. Как правило, в него входит 2-3 профессиональных учебных заведения среднего или начального уровня подготовки, с которыми детский дом заключил соглашение и которые могут предоставить общежитие для проживания. Выпускники детского дома, как правило, заранее знают, в какие училища их распределят. Именно этим можно объяснить относительно высокий процент полной или частичной сформированности профессиональных планов. Поскольку выбор часто бывает навязан внешними условиями, воспитанники подходят к выбору профессии формально, следуют за ситуацией, не выступают в качестве активных субъектов выбора. В результате такого «выбора» часто возникают проблемы во время профессионального обучения: они учатся без интереса, не чувствуют ответственности за свой выбор, бросают учебу и в отсутствие других возможностей остаются без образования и без специальности. Это вступает в противоречие с основной направленностью их жизненных ориентиров, связанных с выбором профессии.

Важнейшим условием успешного профессионального самоопределения является сформированность познавательных интересов, профессиональной направленности и профессионального типа личности. Изучение познавательных интересов у учащихся старших классов разных школ показало, что интересы подростков всех школ сформированы слабо (в соответствии с используемой методикой, сформированными считаются интересы, показатели которых находятся на уровне 7 баллов и выше). В структуре интересов подростков из семьи ведущее место занимают интересы в социальной (психология и социальная служба, сфера обслуживания, торговля, менеджмент, право и юриспруденция — от 2,1 до 3,2 балла) и художественной (сценическое искусство, литература и журналистика — от 1 до 3,6 балла) сферах. В то время как технические интересы практически отвергаются (электро- и радиотехника, металлообработка, строительство, авиация и морское дело — от -2,5 до 0,4 балла). Это согласуется с результатами изучения профессиональной направленности, анализ которой выявил характерные для подростков доминирующие профессиональные типы личности: «предпринимательский» (Е), «социальный» (S) и «артистический» (А), что соотносится с их ведущей профессиональной направленностью «человек-предприниматель», «человек-человек» и «человек-художественный образ». Специфические особенности структуры интересов воспитанников детского дома проявляются в их достоверно более выраженных интересах к рабочим специальностям, сфере обслуживания, технике, электротехнике, легкой промышленности, лесному хозяйству, строительству (от 5,25 до 3,2; все различия

достоверны при $p < 0,05; 0,001$). Интересы к истории, географии, журналистике, астрономии сформированы на уровне, сопоставимом с уровнем подростков из семей. Познавательные интересы подростков детского дома согласуются с типом их профессиональной направленности. У них преобладает реалистическая профессиональная направленность (R), сочетающаяся с более частым выбором профессий технической и природной сферы. Существенно меньше выражена социальная (S) и предпринимательская (E) направленность (различия достоверны при $p < 0,05$). Это может быть связано с недостаточным коммуникативным потенциалом этих детей, несформированностью кругозора в разных сферах профессиональной деятельности.

Исследование корреляционной структуры взаимосвязей различных показателей профессионального самоопределения выявило разную степень их интеграции. В группе воспитанников детского дома связи малочисленные и слабые (10 связей при $p < 0,05$). С профессиональной направленностью на сферу «человек-техника» и интересами к физико-техническим областям знаний связана прагматическая ориентация; ориентация на ближние перспективы прямо коррелирует с гуманитарными интересами; с эмоционально-нравственными ориентирами взаимосвязаны склонности в области профессий «человек-природа». Сформированность профессиональных планов оказалась не связанной ни с интересами, ни с жизненными ориентирами, ни с профессиональной направленностью, что может быть обусловлено тем, что формирование профессиональных планов диктуется исключительно внешней ситуацией, без опоры на интересы подростка и его направленность. Гораздо большей интегрированностью характеризуется плеяда показателей профессионального самоопределения подростков из семей, она насчитывает 23 связи, отражающие влияние познавательных интересов в области гуманитарных и естественных наук и ориентации на ближние перспективы на степень сформированности профессиональных планов. Тесная интеграция всех показателей профессионального самоопределения может свидетельствовать о большей зрелости и цельности профессионального самоопределения, опирающегося на интересы личности подростков, проживающих в семье, меньшую их зависимость от ситуации.

Перейдем к рассмотрению внутренних факторов (личностных предпосылок) профессионального самоопределения. При исследовании личностных характеристик мы ориентировались на четыре блока личностных черт, выделенных при помощи предварительного корреляционного и факторного анализа результатов: коммуникативный (экстраверсия, факторы A, E, H, J, Q2), эмоциональный (нейротизм, факторы C, D, F, I, O, Q4), регуляторный (G, Q3) и блок лидерских качеств (E, I). Анализ результатов выявил достоверные различия по ряду показателей (табл. 29). Подростков детского дома отличают такие особенности коммуникативной сферы, как замкнутость, необщительность ($A = 7,62$), низкий уровень социальной смелости ($H = 9,67$). В эмоциональном плане им свойственна озабоченность ($F = 10,71$), напряженность ($Q4 = 10,62$) и жесткость ($I = 8,03$). Подростки из детского дома характеризуются зависимостью, склонностью к подчинению ($E = 8,61$ против 9,53 у подростков из семей). Эти данные согласуются с результатами интервью и анкеты, результаты которых показали, что воспитанники детского дома испытывают затруднения во взаимоотношениях с окружающими людьми (со сверстниками и учителями). Они в большей мере,

чем «семейные» дети, озабочены тем, что их не понимают взрослые, не замечают их хороших качеств, что у них нет друзей, нет общих интересов с ровесниками. Регуляторные характеристики отличаются в сторону снижения социальной нормативности ($G = 8,14$ и $9,15$; $Q3 = 9,70$ и $10,30$ соответственно) и у подростков детского дома, и у подростков из семей, что, по-видимому, отражает особенности возраста.

Таблица 29

Сравнение характеристик развития личности подростков из семьи и детского дома

Факторы	Параметры	Детский дом	Семья	t-критерий Стьюдента	p
		среднее			
Коммуникативн.	Экстраверсия	13,84	15,83	−2,96	0,004
	A	7,62	10,40	−5,55	≤ 0,001
	F	10,71	11,74	−2,26	0,026
	Q2	10,35	8,95	3,80	≤ 0,001
	H	9,67	11,01	−3,54	0,001
Эмоциональный	Нейротизм	15,29	11,87	5,37	≤ 0,001
	D	10,64	9,54	3,00	0,003
	Q4	10,62	8,98	3,52	0,001
	I	8,03	9,68	−2.83	0,005

Важное влияние на выбор целей и мотивацию поведения имеет самооценка. Самооценка собственных способностей и характера воспитанников детского дома достоверно ниже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях. Средний уровень самооценки составляет у них 56,0 (из 100), у подростков, проживающих в семье — 64,5 (различие достоверно при $p < 0,001$). Подростки из детского дома низко оценивают свои способности, умения, характер, внешность и уверенность в себе, что позволяет отнести этих детей к группе риска личностного развития. Высокий уровень притязаний, сопоставимый с подростками из семей, свидетельствует о конфликте желаемого и возможного.

Такие показатели развития личности и самооценки воспитанников детского дома соотносятся с низким уровнем доверия к себе практически во всех сферах жизни. Скрипкина Т.П. (2000) описывает доверие как самостоятельное социально-психологическое явление, которое выполняет фундаментальные функции в жизни человека, выступая условием целостного взаимодействия и создавая эффект целостности бытия личности. Согласно Э. Эриксону, базовое доверие формируется в первый год жизни в том случае, если ребенок чувствует безопасность, которую ему обеспечивает мать (1967, 1968). Психически здоровая личность обладает способностью самораскрытия, умением доверять хотя бы одному близкому человеку (Jourard, 1964; Lasakow, 1958; Kempler, 1987). В теории личности, разработанной К. Роджерсом (Rogers, 1959), выделяется феномен доверия личности к себе, под которым понимается доверие к своему жизненному опыту, или «целостное организмическое чувствование ситуации». Анализ полученных данных показал, что у детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации и переживших травму расставания с родителями, показатели доверия к себе ниже, чем у их сверстников из семей. Наиболее страдают такие стороны доверия, как доверие к себе

во взаимоотношениях с взрослыми и родителями ($p < 0,01$), доверие к себе в интеллектуальной и учебной деятельности, а также доверие к себе в досуговой активности (различия достоверны при $p < 0,05$).

С помощью корреляционного анализа были изучены взаимосвязи в структуре показателей доверия, а также включенность доверия в структуру деятельности. Выявлены существенные различия в структуре доверия в изучаемых группах. У подростков из семей плеяда доверия включает 27 связей, что указывает на наличие единой, хорошо интегрированной структуры доверия в разных сферах при ведущей роли доверия с родителями и друзьями. Корреляционная плеяда показателей доверия воспитанников детского дома насчитывает всего 8 связей, 5 из них — это связи, относящиеся к сфере семейных отношений (доверие в семье, с родителями и малышами), 3 связи имеют показатели доверия, относящиеся к основным видам деятельности в подростковом возрасте. Т. е. относительно интегрированный блок параметров доверия у воспитанников детского дома касается лишь показателей, связанных с взаимодействием в семье. По-видимому, формирование этого блока произошло в первые годы жизни, когда воспитанники еще находились в семье. Те параметры доверия к себе, которые связаны с более поздними этапами жизни ребенка и относятся к разным сферам его деятельности (дружеской, учебной, досуговой, интеллектуальной), не включены в общую структуру доверия к себе у воспитанников детского дома. Такой разрыв в формировании доверия в разных сферах жизнедеятельности является показателем дезинтеграции личностной сферы ребенка, воспитывающегося в условиях семейной депривации, что подтвердил анализ корреляционных связей разных сторон доверия с личностными свойствами.

Анализ взаимосвязей доверия с личностными характеристиками выявил, что у подростков из семей доверие интегрировано в структуру личностных характеристик, плеяда насчитывает 48 связей ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Доверие к себе в разных сферах жизнедеятельности имеет, в том числе, 28 положительных связей с коммуникативными чертами, 13 отрицательных — с эмоциональными. Характер связей свидетельствует о том, что высоким показателям доверия соответствуют высокий уровень развития коммуникативных черт в сочетании с самодостаточностью и независимостью от группы, более высокий уровень эмоциональной стабильности. Иная картина наблюдается в группе подростков из детского дома. Обнаружена существенно меньшая степень интеграции доверия и личностных характеристик (всего 28 связей, при $p < 0,05$), в том числе 12 связей с коммуникативными чертами, 9 — с эмоциональными, 5 — с блоком регуляторных свойств. Характер связей неоднозначен и свидетельствует о том, что открытость, общительность (А), эмоциональная стабильность (С), саморегуляция (Q3) повышаются с увеличением показателя доверия в отношениях с родителями. Доверие к себе в отношениях в семье соответствует меньшей эмоциональной возбудимости (D), большей открытости во взаимодействиях и принятии общегрупповых норм (J), но и более выраженной озабоченности, меньшему оптимизму (F). Поведенческие проявления доверия к себе в коммуникативной сфере выражены меньше, чем у подростков из семей, о чем свидетельствует меньшее количество взаимосвязей. Необходимо отметить разную роль возрастного фактора. У подростков из семей с возрастом (от 14 к 16 годам) увеличивается доверие к себе в целом и доверие к себе в учебной деятельности,

тогда как у воспитанников детского дома имеет место лишь повышение доверия к себе в семье и в отношениях с родителями. Т. е. подростки из семей становятся более уверенными в своих способностях и возможностях, в учебных достижениях, они идут по пути приобретения автономии от родителей. В то время как подростки детского дома продолжают решать задачи повышения доверия к себе в отношениях с родителями, не стремятся к автономии, а напротив, стремятся быть ближе с родителями и семьей.

Развитие когнитивной сферы — важное звено психического развития человека. Во многих концепциях (начиная от концепции Ж. Пиаже) интеллект рассматривается как важнейший регулятор поведения человека, обеспечивающий адаптацию к среде и эффективное поведение. Высокий уровень развития когнитивных возможностей обеспечивает способность к нейтрализации негативной информации и поддержание поведения (Pulkkinen, 1996). Когнитивная регуляция подразумевает способность предвидеть развитие событий и последствия своего поведения (Рогинская, 1995), а единство когнитивных, эмоциональных и исполнительных механизмов выступает как психический ресурс для решения жизненно важных задач (Сергиенко, 2007). В то же время ряд современных исследователей указывает на существенное снижение уровня развития когнитивных функций у детей в условиях семейной депривации (Смыкова, 2009 и др.) Мы получили сходные результаты, свидетельствующие о том, что воспитанники детского дома характеризуются низкими значениями практически по всем показателям интеллектуального теста Амтхауэра. Они демонстрируют оценки в диапазоне от 2 до 4 баллов (по 10-ти балльной шкале), что находится ниже границ возрастной нормы. Интерпретируя результаты, можно сказать, что подростки характеризуются низким уровнем общей осведомленности, малым запасом знаний об окружающем (2 б.), несформированностью мыслительных операций, трудностями установления логических связей между явлениями (2 б.), низкими способностями выделения существенных признаков предметов и обобщения (2 б.), несформированностью зрительно-пространственного синтеза (4 б.), неумением оперировать числами и производить обобщение, устанавливая логические связи на числовом материале (2 б.). Все различия по сравнению с подростками из семей достоверны при $p < 0,01$.

Низкий уровень когнитивного развития выступает в качестве фактора, снижающего прогностические возможности в отношении своего будущего, а негативный опыт, имеющийся у этих детей, обуславливает их эмоциональное отношение к разным периодам своей жизни. Это подтвердилось при изучении отношения подростков к прошлому, настоящему и будущему. В исследовании эмоционального отношения к прошлому, настоящему и будущему, проведенном нашей аспиранткой Е. Н. Кутеевой, получены результаты, свидетельствующие о том, что сила эмоциональных переживаний у подростков из детского дома в целом выражена слабее. При этом в отношении всех периодов жизни: прошлого, настоящего и будущего — доминирует эмоция страха, в то время как у подростков из семей доминируют эмоции уверенности и оптимизма (табл. 30).

Из таблицы видно, что в отношении будущего у подростков из семей преобладают оптимизм, уверенность и интерес, тогда как у подростков из детского дома на первом месте страх, меньше выражены оптимизм, уверенность, интерес,

Таблица 30

Отношение к прошлому, настоящему и будущему подростков из семей и из детского дома

Параметры	Прошлое			Настоящее			Будущее		
	Детский дом	Семья	p	Детский дом	Семья	p	Детский дом	Семья	p
Страх	5,4	4,46	$\leq 0,05$	5,39	5,48	$\leq 0,05$	5,53	5,05	$\leq 0,05$
Тревога	4,52	4,38	$\leq 0,05$	4,8	5,05	$\leq 0,05$	4,87	5,21	$\leq 0,05$
Интерес	4,21	5,6	$\leq 0,01$	4,83	8,49	$\leq 0,001$	5,43	7,8	$\leq 0,01$
Индифферентн	4,2	5,7	$\leq 0,01$	4,54	5,5	$\leq 0,01$	4,97	6,1	$\leq 0,01$
Уверенность	5,06	8,27	$\leq 0,001$	4,54	8,4	$\leq 0,001$	5,11	9,2	$\leq 0,001$
Оптимизм	5,21	9,02	$\leq 0,001$	4,71	8,9	$\leq 0,001$	4,54	9,9	$\leq 0,001$

достаточно высок уровень индифферентности. Известно, что оптимизм может формироваться в условиях, когда человек ясно видит, что от него что-то зависит. У воспитанников детских домов такого видения своего будущего нет. Оно для них либо неопределенно и непредсказуемо, либо предопределено, особенно профессиональное, в планировании которого они практически не принимают активного участия, поскольку их зачастую распределяют в конкретные учебные заведения и на конкретные профессии, определяемые возможностями учреждения. Возможно, с этим связана и высокая доля индифферентности. Положительное эмоциональное отношение к своему будущему связано с удовлетворенностью пройденным этапом жизни (Федотова, 2009). Мы же видим, что и в отношении к прошлому доминирует страх, выражена тревога, уверенность и оптимизм уступают свои позиции.

Для ответа на вопрос о роли личностных ресурсов в решении задач профессионального самоопределения был проведен анализ корреляционных взаимосвязей показателей профессионального самоопределения и личностных характеристик. Подростки, проживающие в семьях, характеризуются интегрированной системой связей профессионального самоопределения и интеллектуально-личностных характеристик (45 связей). При этом характер связей указывает на ведущую роль интеллектуального развития в формировании познавательных интересов и профессиональной направленности (18 связей, 5 из них при $p < 0,001$). Компоненты профессиональной направленности связаны с уровнем развития соответствующих качеств личности и, по-видимому, формируются на их основе. Так, направленность на предпринимательскую деятельность связана с развитием лидерских качеств, уровнем притязаний, самооценкой и экстраверсией (5 связей, $p < 0,001$) и с невербальными подструктурами интеллекта — 3 отрицательные связи ($p < 0,05$). Социально-экономическая направленность имеет 3 связи с лидерскими качествами, экстраверсией и уровнем вербальных подструктур интеллекта ($p < 0,005$). Степень сформированности профессиональных планов имеет связи ($p < 0,05$; $p < 0,01$) с личностными и интеллектуальными характеристиками при системообразующей роли лидерских качеств. Иначе выглядит корреляционная структура у воспитанников детского дома. Она гораздо менее интегрированная, насчитывает всего 19 связей. Характер связей свидетельствует о важнейшей роли самооценки, которая является центром, интегрирующим показатели самоопределения. Уровень самооценки имеет 6

прямых связей (3 из них при $p < 0,001$) с уровнем познавательных интересов в гуманитарных, естественных науках, социальной сфере и сфере обслуживания, с социальной направленностью на природную, знаковую и предпринимательскую сферы. Эти связи означают по смыслу, что более высокому уровню самооценки соответствует большая выраженность познавательных интересов и профессиональной направленности. На роль лидерских качеств указывают 3 прямые связи ($p < 0,001$), образованные с интересами в художественной, социальной и гуманитарной сферах. Коммуникативные качества имеют две обратные связи с уровнем познавательных интересов в естественных науках и профессиональной направленностью на сферу человек-природа ($p < 0,005$). По-видимому, эти связи отражают затруднения в коммуникативной сфере, имеющиеся у подростков детского дома, при которых ориентация на указанные сферы деятельности выступает как компенсирующий фактор. Показательно, что уровень развития интеллектуальных функций имеет минимальное количество связей (2 связи) с развитием познавательных интересов (естественнонаучных и физико-технических). Сформированность профессионального плана образует 3 отрицательные связи ($p < 0,05$) с уровнем развития коммуникативных качеств и вербального интеллекта (информированность и абстрактное мышление). Необходимо обратить внимание, что прагматическая жизненная ориентация прямо связана ($p < 0,05$) с невербальной составляющей интеллекта (субтест «арифметический»). Учитывая характер связей, можно предположить, что для более интеллектуально развитых воспитанников детского дома ситуация профессионального выбора представляется наиболее сложной в силу ограниченности реального выбора профессиональных учебных заведений и в такой ситуации они выбирают прагматическую ориентацию на материальную обеспеченность.

Таким образом, условия и предпосылки профессионального самоопределения подростков, воспитывающихся в условиях детского дома характеризуются:

- ограниченностью выбора, большой степенью его предопределенности и заданности внешней ситуацией;
- низким уровнем сформированности познавательных интересов, их ограниченности сферами техники и природы;
- низкой степенью взаимосвязанности познавательных интересов и профессиональной направленности с личностными характеристиками и показателями интеллектуального развития.
- зависимостью познавательных интересов и профессиональной направленности от ситуации развития в условиях детского дома.
- дефицитарностью личностных ресурсов как предпосылок профессионального самоопределения (несформированность коммуникативной сферы, напряженность эмоциональной сферы, повышенная возбудимость и слабость эмоционально-волевой регуляции, ограниченность межличностного общения, а также низкий уровень самооценки, конфликтный характер самооценки и притязаний, отсутствие доверия к себе в разных сферах жизни и деятельности, отставание от сверстников, воспитывающихся в семье, в развитии практически всех аспектов когнитивной сферы);
- доминированием негативных эмоций в отношении к различным периодам своей жизни (эмоции страха по отношению к прошлому, настоящему и будущему, также проявление к будущему, наряду со страхом, тревоги и индифферентности).

2.3. Структурный анализ возрастно-половых показателей профессионального самоопределения подростков

Корреляционный анализ (рис. 28 а, б) показал, что параметры профессионального самоопределения находятся в разной степени включенности в общую структуру индивидуально-личностных характеристик в связи с полом и возрастом респондентов.

У юношей наблюдается высокая интегрированность параметров профессионального самоопределения в структуру личностных характеристик и показателей ситуации, сопровождающей профессиональные выборы (47 связей). В рамках проблематики исследования можно отметить следующие блоки связей, свидетельствующие о кризисном характере профессионального самоопределения юношей в возрастной период 14–16 лет.

Наибольшее количество связей (10 связей) обнаружено у параметра «Предпринимательский профессиональный тип личности», который у юношей занимает значимое (второе) место из 6 профессиональных типов. Показатели этого типа положительно связаны с такими характеристиками готовности к выбору, как информированность ($p < 0,01$), с параметрами копинг-стратегий «бегство» ($p < 0,01$), «принятие ответственности» ($p < 0,05$), «поиск социальной поддержки» ($p < 0,05$), показателями влияния внешних источников (выставки, СМИ) ($p < 0,05$) и значимых людей (учителей, знакомых, друзей) ($p < 0,05$), с чувством тревожности ($p < 0,01$) и страха ($p < 0,05$). Отрицательные связи «предпринимательского» типа обнаружены с показателями достигнутой профессиональной идентичности ($p < 0,01$), удовлетворенности жизненных потребностей ($p < 0,01$) и чувством уверенности ($p < 0,05$). Из рис. 28а видно, что формирование «предпринимательского» типа личности сопряжено с избеганием решения проблемы, ориентацией на социальную поддержку, помощь других людей в выборе профессии и стремлением к получению информации о мире профессий. Однако наличие этого профессионального типа у юношей зачастую не способствует достижению сформированной профессиональной идентичности и сопровождается негативными чувствами страха, тревожности, неуверенности в себе в отношении своего профессионального будущего, низкой удовлетворенностью основных жизненных потребностей.

Показатели основного профессионального типа личности у юношей («артистического») имеют всего две связи ($p < 0,05$) — положительные связи с параметрами копинг-стратегии «позитивная переоценка» и с показателями преждевременного статуса профессиональной идентичности, который связан с показателями чувства страха и тревожности ($p < 0,05$). Т. е. юноши, ориентируясь на артистическую профессиональную среду, считают, что это позволит им достигнуть положительного значения собственной личности без глубокого осознания причин своего выбора, без ориентации на собственные личностные качества и склонности. Это может быть вариантом идентичности, навязанной внешними влияниями, ведущей к возникновению негативных чувств по отношению к своему профессиональному будущему и снижению удовлетворенности жизнью в целом (обратные связи на 1 % уровне показателей преждевременной профессиональной идентичности и общей удовлетворенности жизнью).

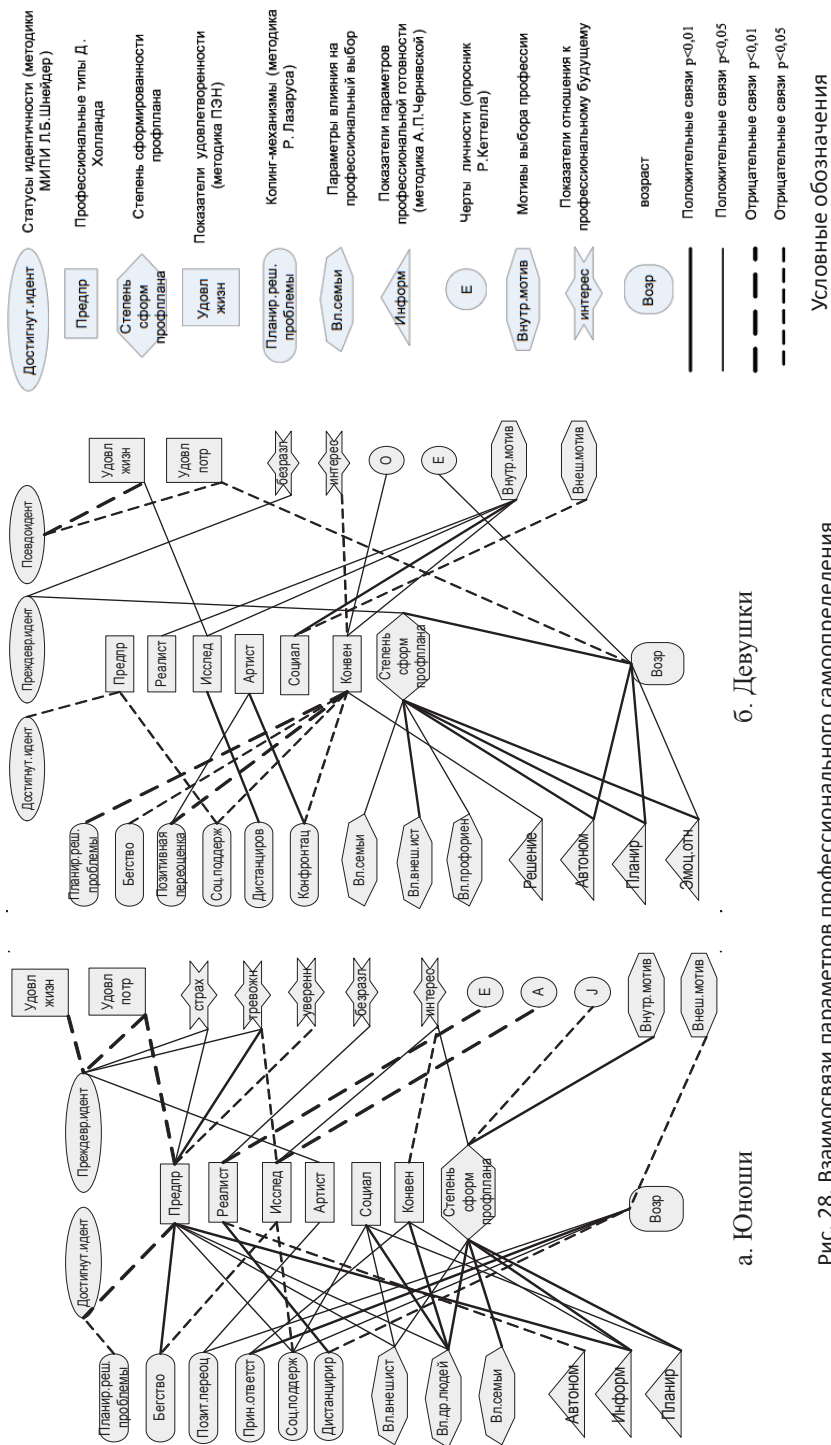


Рис. 28. Взаимосвязи параметров профессионального самоопределения

Показатели степени сформированности профессиональных планов как одна из существенных характеристик профессионального самоопределения обнаруживают в группе юношей 8 связей с факторами социальной ситуации (влияние семьи, других людей, внешних источников, информированность в мире профессий, планирование решения проблем) ($p < 0,01$), а также с показателями внутренних мотиваторов ($p < 0,01$), чувства интереса к своему профессиональному будущему ($p < 0,05$) и с такой личностной характеристикой как конформизм (J) ($p < 0,05$). Т. е. профессиональные планы юношей связаны с позитивными чувствами, их формирование находится под серьезным влиянием родителей и других источников информации, зависит от умения планировать свою деятельность и ставить цели, от выраженности внутренних мотиваторов выбора (интереса к работе, стремления к профессиональному росту и др.), а также от того, насколько юноши ориентированы на других людей (J).

Особо надо отметить, что в группе юношей характеристики возраста не имеют связей с параметрами профессионального самоопределения. С возрастом юноши в большей мере используют копинги «позитивной переоценки» ($p < 0,05$), «принятия ответственности» ($p < 0,01$), «поиска социальной поддержки» ($p < 0,05$) и в меньшей — «дистанцирования» (стремления отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость) ($p < 0,01$) и ориентацию на внешние мотиваторы выбора профессии ($p < 0,05$). Чем старше становятся юноши, тем чаще им приходится прибегать к использованию копингов, что свидетельствует о наличии сложных жизненных задач в разных сферах их жизни, требующих при их решении активного включения механизмов совладания с трудностями.

У девушек связи наиболее дифференцированы, показатели профессионального типа личности связаны со сферой профессионального самоопределения, с возрастом повышается степень сформированности профессиональных планов.

У девушек количество связей показателей профессионального самоопределения меньше (34 связи), чем у юношей, однако они более дифференцированы. Наибольшее количество связей отмечается у показателей конвенционального профессионального типа личности (9 связей) и степени сформированности профессиональных планов (8 связей). Конвенциональный тип не входит в число ведущих в выборке девушек, он занимает лишь 4 место из 6, однако наличие именно этого типа сопряжено с отрицанием как негативных копинг-стратегий («конфронтация» ($p < 0,05$), «бегство от решения проблем» ($p < 0,05$) и «конфронтация» ($p < 0,05$)), так и позитивных («планирование решения проблем» ($p < 0,01$), «позитивная переоценка» ($p < 0,01$), «поиск социальной поддержки» ($p < 0,05$)), а также интереса к профессиям конвенциональной среды ($p < 0,05$). Формирование конвенционального типа положительно связано ($p < 0,05$) с параметрами готовности «принятия решений» ($p < 0,05$), внутренних мотиваторов выбора ($p < 0,05$) и личностной ответственности, чувствительности к внешним оценкам и замечаниям (O) ($p < 0,05$). Т. е. в целом наличие конвенционального профессионального типа личности у девушек в своей реализации не требует привлечения копинг-стратегий, не вызывает ни позитивных, ни негативных чувств, однако способствует повышению степени готовности к профессиональному выбору.

Формирование профессиональных планов у девушек положительно связано с показателями влияний на выбор профессии (влияние семьи ($p < 0,05$),

влияние внешних источников ($p < 0,01$), влияние профориентации в школе ($p < 0,05$)) и с параметрами преждевременной профессиональной идентификации ($p < 0,05$), которая, в свою очередь, имеет положительные связи с показателями чувства безразличия ($p < 0,05$). Это может быть интерпретировано как серьезная подверженность профессиональных планов девушек различным внешним влияниям, приводящим к формированию преждевременной профессиональной идентичности, т. е. не требующей собственной активности личности в принятии решения при выборе профессии, что ведет к проявлению безразличия по отношению к своему профессиональному будущему.

Что касается фактора возраста, то, в отличие от юношей, у девушек он тесно положительно связан с параметрами профессионального самоопределения (степень сформированности профессиональных планов), а также с показателями готовности к профессиональному выбору («автономность», «планирование», «эмоциональное отношение») и фактором доминантности (Е). Обнаружены отрицательные связи параметра возраста с удовлетворенностью жизненных потребностей ($p < 0,05$), в свою очередь имеющей обратные связи с показателями статуса профессиональной псевдоидентичности ($p < 0,05$), для которой характерно стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, чрезмерное ее подчеркивание, нарушение механизмов идентификации, нарушение временной связности жизни, неприятие критики в свой адрес. Т. е. можно говорить о том, что девушки от 14 к 16 годам становятся более независимыми и уверенными в себе, у них формируется понимание своих сильных и слабых сторон, умение принимать решения и брать на себя ответственность, повышается эмоциональная включенность в решение важных жизненных задач, их профессиональные планы принимают все более ясные очертания и одновременно с этим девушки начинают ощущать неудовлетворенность жизненных потребностей, связанную с теми статусами профессиональной идентичности, которые у них уже были сформированы (преждевременная идентичность и псевдоидентичность).

Анализ взаимосвязи профессионального самоопределения и личности подростков показал, что профессиональные выборы юношей тесно связаны с их самооценкой и уровнем притязаний (рис. 29). Свои профессиональные планы они формируют, исходя из стремления показать себя в лучшем свете, а это может приводить к конфликту между желанием соответствовать чужому мнению и их собственными интересами и профессиональной направленностью. Возможно, это является отражением маргинальности подросткового статуса, предполагающего, с одной стороны, стремление соответствовать взрослым социальным нормам, с другой — возрастающую ориентацию на собственные взгляды и мнения. Факторы лидерских и коммуникативных качеств тесно связаны с выборами «человек-человек», «человек-художественный образ», «человек-предприниматель». Фактор лидерских качеств имеет отрицательные корреляции с «реалистическим» типом личности и прагматической жизненной ориентацией. Можно говорить, что лидерские качества юношей способствуют выборам профессий в сферах, связанных с межличностным взаимодействием, управлением, творчеством, и низкой выраженности «реалистического» профессионального типа личности и прагматической ориентации (достижение материального благополучия, поступление на работу после

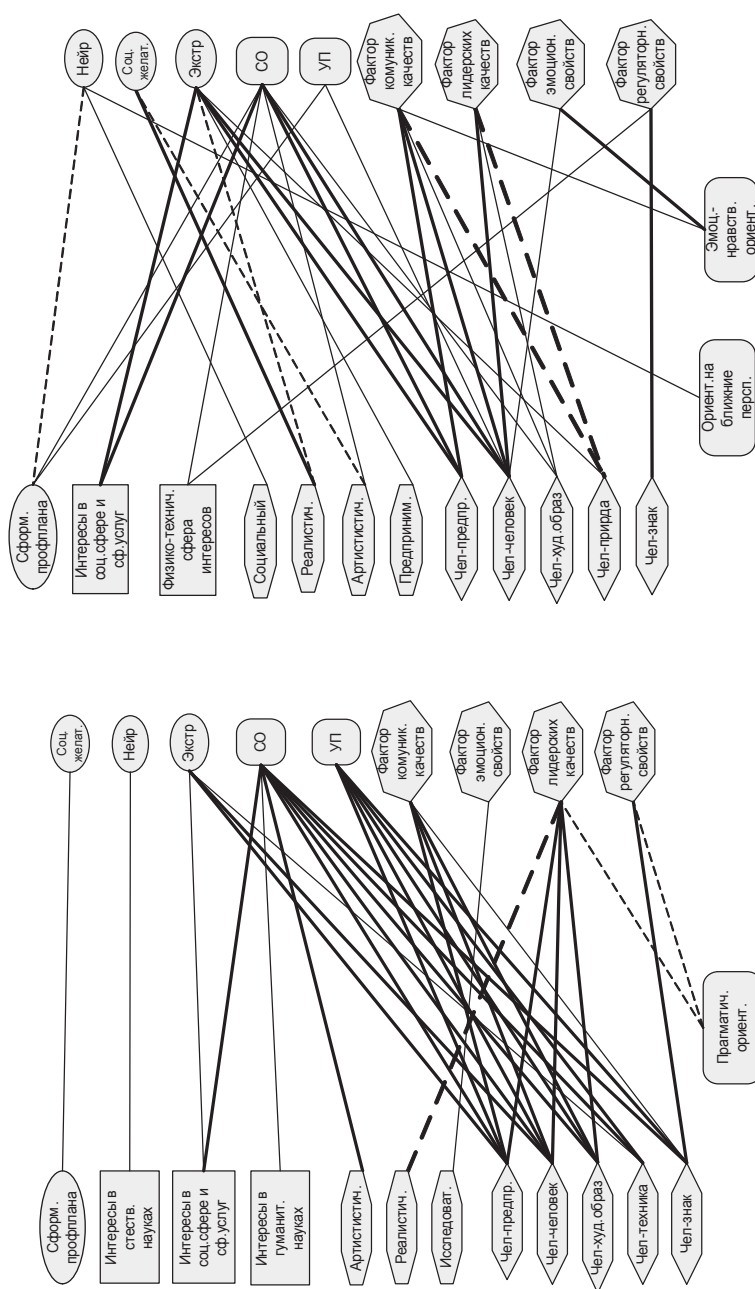


Рис. 29. Половые особенности взаимосвязей профессионального самоопределения и личностных характеристик

окончания школы). Факторы регуляторных и эмоциональных свойств личности имеют малочисленные связи с профессиональным самоопределением юношей.

У девушек в соотношении профессионального самоопределения и личностных особенностей ведущая роль принадлежит коммуникативному фактору, показателям экстраверсии и самооценки. Они обеспечивают выборы профессий в областях «человек-человек», «человек-предприниматель» и интересы в социальной сфере и сфере услуг. Уровень нейротизма взаимосвязан с ориентацией девушек на ближние перспективы. А степень сформированности профессиональных планов прямо связана с самооценкой и притязаниями. Факторы коммуникативных и эмоциональных свойств личности девушек положительно коррелируют с эмоционально-нравственными жизненными ориентирами: чем ярче они выражены, тем более девушки склонны руководствоваться внутренними мировоззренческими, эстетическими категориями. Регуляторный и лидерский личностные факторы имеют малочисленные связи с профессиональным самоопределением девушек.

Таким образом, профессиональное самоопределение подростков непосредственно связано с их личностными характеристиками и имеет специфику в связи с особенностями полового диморфизма. В профессиональном самоопределении подростков, как юношей, так и девушек, значимую роль играет самооценка. Для юношей характерны тесные связи профессиональных характеристик с лидерскими качествами, самооценкой и уровнем притязаний. В формировании их жизненных ориентиров лидерские и регуляторные личностные качества играют значимую роль: чем более они выражены, тем меньше юноши руководствуются прагматической ориентацией. Для профессионального самоопределения девушек существенное значение имеют их коммуникативные особенности, которые связаны с формированием профессиональной направленности на социальную сферу и вместе с эмоциональным личностным блоком влияют на формирование эмоционально-нравственных ориентиров и ориентации на ближние перспективы. Полученные результаты позволяют говорить о том, что уровень развития личности является условием формирования параметров профессионального самоопределения.

В целом анализ структуры связей профессионального самоопределения с параметрами ситуации и характеристиками личности на выборке 14–16 лет показал специфику формирования различных элементов профессионального самоопределения и проявлений кризиса выбора в связи с полом и возрастом респондентов. Полученные данные позволяют анализировать комплекс разноуровневых и разносистемных характеристик развития личности в целях изучения причин и механизмов возникновения кризиса профессионального самоопределения в период подросткового и раннего юношеского возраста и создания программы профилактики и преодоления этого кризиса с учетом возрастнo-половых особенностей развития.

2.4. Обсуждение результатов и выводы к главе

Профессиональное самоопределение является сложным психологическим образованием, включающим общую ситуацию развития, жизненные ориентиры, готовность, внутренние и внешние мотиваторы выбора, профессиональные планы,

познавательные интересы, профессиональную направленность, а также личностные характеристики и особенности поведенческих проявлений подростков.

Изучение личностных особенностей выявило общие черты, характерные для подросткового возраста, которые проявляются в том, что в коммуникативной сфере подростков выражено стремление к межличностным контактам, социальная смелость, конформизм, пониженный уровень самодостаточности.

В эмоционально-волевой сфере характерны тревожность, эмоциональная чувствительность, оптимизм, склонность к риску. При этом самодисциплина и моральная нормативность характеризуются сниженным уровнем сформированности.

Система эмоциональных предпочтений, опирающаяся на потребности человека, может выступать в качестве фактора становления структурно-содержательных характеристик профессионального самоопределения (системы познавательных интересов и типов профессиональной направленности). Установлено, что для каждого типа профессиональной направленности характерным является профиль ведущих эмоциональных предпочтений, что позволяет предположить значимую роль эмоциональной направленности в формировании познавательных интересов и профессиональной направленности (содержательных показателей профессионального самоопределения).

Эмоциональная направленность личности в подростковом и юношеском возрасте находится в стадии становления. Система эмоциональных предпочтений имеет половую специфику, которая усиливается по мере взросления от девятого к одиннадцатому классу. Для девушек характерны предпочтения коммуникативных, альтруистических и эстетических эмоций, а для юношей предпочтения пугнических и акизитивных эмоций.

Разные эмоциональные предпочтения оказывают разное влияние на содержательные характеристики профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте и выступают в качестве возможных предикторов формирования познавательных интересов и профессиональной направленности.

Анализ профессионального самоопределения показал, что центром самоопределения является достижение профессиональной идентичности, на параметры которой существенное влияние оказывают информированность подростка, степень сформированности профессионального плана. Играют немаловажную роль мотивационная составляющая, а также зрелость интересов. Исследование выявило большое значение познавательной активности, в частности, любознательности, а также интеллектуального развития подростков. Важно учитывать, что достижение профессиональной идентичности, как и профессиональное самоопределение в целом, носит неравномерный характер и во многом зависит от индивидуальной скорости созревания, образовательных программ, уровня и структуры интеллекта, личностных особенностей. Знание этих факторов и их роли в становлении профессионального самоопределения позволит разрабатывать и реализовывать программы психологической поддержки процесса профессионального самоопределения. Проведенное исследование подтвердило предположение о роли и значении интеллектуального потенциала для профессионального самоопределения подростков.

Среди старшекласников наиболее выраженным оказался статус диффузной профессиональной идентичности, что свидетельствует об отсутствии активности

в процессе профессионального самоопределения и отражает конфликтность ситуации, когда выпускники школы стоят перед необходимостью выбора и одновременно испытывают фрустрацию, не видя возможностей этого выбора.

Сфера жизненных ориентиров подростков отражает их эмоционально-нравственные позиции, ориентацию на ближние перспективы и прагматическую ориентацию. Наиболее выраженной у подростков оказалась ориентация на ближние перспективы, отвечающая таким возрастным особенностям, как стремление к интимно-личностному общению (поиск любви, дружбы, развлечений). Наименее значимой для подростков оказалась область эмоционально-нравственных ориентиров. О таких категориях, как патриотизм, творчество и польза для общества современные подростки задумываются мало.

Формирование жизненных ориентиров как фактора профессионального самоопределения подростков сопряжено с их возрастными характеристиками. У девушек количественные и качественные характеристики жизненных ориентиров выражены ярче, и к 16 годам их отношение к различным сторонам жизни более серьезное и зрелое, чем у юношей. Юноши всех исследуемых возрастов испытывают затруднения в определении первоочередных задач и направлений развития, что выражается в меньшей, чем у девушек, дифференцированности жизненных ориентиров.

Возрастное направление развития профессионального самоопределения связано с углублением значимости эмоционально-нравственных ориентиров, увеличении степени выраженности профессионального типа личности и познавательных интересов. Развитие структуры профессионального самоопределения проявляется в усилении влияния жизненных ориентиров и дифференциации связей между различными его сторонами. Одним из показателей формирующегося профессионального самоопределения является встраивание параметров профессиональной направленности в структуру личности.

Исследование возрастными особенностями профессионального самоопределения подростков показало, что:

У девушек процесс профессионального самоопределения проходит в более ранние сроки и характеризуется большей целостностью, дифференцированностью и устойчивостью. Основные параметры профессионального самоопределения девушек оказываются сформированными уже к 14–15-летнему возрасту. У юношей в возрастном периоде от 14 к 16 годам отмечается слабая дифференциация жизненных ориентиров, происходит смена ведущей профессиональной направленности и повышение степени неопределенности профессионального выбора. Различия в профессиональном самоопределении проявляются и в структуре профессионального самоопределения юношей и девушек. Профессиональное самоопределение девушек характеризуется высокой интеграцией в структуру личности. Незавершенность этого процесса у юношей проявляется в слабой интеграции структуры профессионального самоопределения со сферой личности. Полученные результаты позволяют считать период 16 лет критическим в процессе профессионального самоопределения у юношей.

Несмотря на то, что и для юношей, и для девушек при выборе будущей профессии серьезное значение имеют внешние мотиваторы, такие как: близость к месту жительства, условия труда, высокая материальная обеспеченность, контакты

с людьми — ситуация выбора будущей профессии для юношей и девушек складывается по-разному. На выбор девушек оказывают значимое влияние родители и внешние источники информации (занятия в кружках, специальных секциях, посещение выставок, посвященных образованию, специальная литература, средства массовой информации). Социальное окружение (учителя и друзья) практически не оказывает влияния на их профессиональные выборы. Тогда как на выбор юношей, кроме родителей — как и у девушек, влияют другие значимые для них люди (друзья).

В целом профессиональное самоопределение в период от 14 к 16 годам проходит сложный путь развития. Решение одной из основных возрастных задач выбора профессионального будущего проходит на фоне проявления кризиса профессионального развития, вследствие чего этот кризис может быть определен как кризис первичного профессионального выбора. Особенности кризиса профессионального развития в конце подросткового и в начале юношеского периода развития (от 14 к 16 годам) проявляются:

- в слабой сформированности профессиональных планов;
- в недостаточной информированности о мире профессий, а следовательно, в слабой осознанности и реалистичности выбора профессионального пути;
- в доминировании внешних мотиваторов выбора профессии и путей ее получения, которые не отражают интереса к существу выбираемой деятельности;
- в диффузном характере статуса профессиональной идентичности;
- в снижении удовлетворенности основных жизненных потребностей;
- в изменении ведущей профессиональной направленности (что касается в основном юношей), вследствие чего в 16 лет происходит дезинтеграция структуры параметров профессионального самоопределения,
- в особенностях личностного развития в переходный период (большая стабильность выраженности личностных черт у девушек 14–16 лет (общительность, оптимистичность, сензитивность) и снижение общительности, социальной смелости и повышение серьезности и стремления к самостоятельности от 14 к 16 годам у юношей).

Кризис первичного профессионального выбора неотделим от возрастного подросткового кризиса и характеризуется выраженными половыми особенностями в указанные микровозрастные периоды. Так у девушек процесс профессионального самоопределения проходит в более ранние сроки и характеризуется большей целостностью, дифференцированностью и устойчивостью. У юношей в возрастном периоде от 14 к 16 годам происходит смена ведущей профессиональной направленности и повышение степени неопределенности профессионального выбора. Полученные результаты позволяют считать период 16 лет критическим в процессе профессионального самоопределения у юношей.

Девушки более направлены на процесс выбора и планирование, тогда как юноши — на результат. Однако слабая информированность в мире профессий может препятствовать адекватному выбору как у юношей, так и у девушек.

Позитивное эмоциональное отношение к профессиональному будущему (позитивный интерес, оптимизм и уверенность), проявляющееся и у юношей, и у девушек, может рассматриваться в качестве эмоционального ресурса, который является фактором конструктивного выхода из данного кризиса.

На эти возрастные характеристики накладываются отпечаток особенности развития подростков, связанные с условиями обучения и воспитания.

Исследование параметров профессионального самоопределения в связи с уровнем образовательной программы и типом учебного заведения показало, что учащиеся десятых классов гуманитарного профиля отличаются большей готовностью к выбору профессии с точки зрения сформированности внутренней мотивации выбора профессии по сравнению с учащимися естественно-научного профиля. Одиннадцатиклассники с направленностью на точные науки и технику чаще переживают состояние кризиса выбора профессии, тогда как школьники с общественно-научной и гуманитарной направленностью к середине одиннадцатого класса чаще имеют статус сформированной профессиональной идентичности. При этом учащиеся гуманитарных классов отмечают большее количество внешкольных занятий в кружках и секциях. В целом обучение в классах гуманитарного профиля, при условии их соответствия интересам школьника, может способствовать более раннему становлению профессиональной идентичности.

Изучение профессионального самоопределения учащихся школ разного уровня показало, что у учащихся гимназии преобладает внутренняя мотивация выбора профессии, у них выше уровень сформированности профессионального плана по сравнению с учащимися общеобразовательной школы. В то же время гимназисты характеризуются большей выраженностью фрустрированности и напряженности, что свидетельствует о высокой цене обучения в условиях углубленной подготовки и повышенных требований в процессе обучения, а также говорит о более высоком мотивационном уровне.

Выявленную специфику профессионального самоопределения в связи с типом образовательной среды важно учитывать при разработке и практической реализации программ психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в условиях школ и классов разного типа, уровня и профиля обучения.

Одним из показателей формирующегося профессионального самоопределения является встраивание параметров профессионального самоопределения в структуру личности. Выявлена разная степень их включенности в структуру личности подростков, воспитывающихся в разных социально-семейных ситуациях развития. Наибольшая интеграция наблюдается у школьников из семей, наименьшая — у подростков детского дома. Разные качества личности оказываются более значимыми в структуре профессионального самоопределения. У подростков, воспитывающихся в полных семьях, такими качествами оказываются коммуникативные, у подростков, растущих в неполных семьях — уровень притязаний. У воспитанников детского дома и учащихся частной школы, испытывающих, в силу объективных обстоятельств, недостаток эмоционального общения с родителями, в центре корреляционной плеяды находится показатель самооценки. Для учащихся общеобразовательной и специализированной школы наибольшее значение имеют лидерские и коммуникативные качества личности.

Наиболее зрелая интегрированная структура профессионального самоопределения наблюдается у учащихся специализированной и общеобразовательной школ. У воспитанников детского дома связи самые малочисленные. Слабая интеграция

профессионального самоопределения сближает эту группу с учащимися частной школы и является косвенным показателем незрелости профессионального самоопределения или его затрудненности.

Влияние образовательной ситуации развития на профессиональное самоопределение проявляется прежде всего на такой его стороне, как уровень сформированности профессиональных планов. Наиболее сформированными и гармоничными они оказываются у учащихся общеобразовательной школы. Ранняя профилизация без учета способностей, интересов и направленности может рассматриваться как фактор, затрудняющий профессиональное самоопределение.

Роль интеллекта в профессиональном самоопределении неоднозначна. Проведенное исследование подтвердило предположение о роли и значении интеллектуального потенциала для профессионального самоопределения подростков. Показатели интеллектуального развития выступают в качестве основы для его формирования. Более высокий уровень интеллекта соответствует развитию интересов и профессиональной направленности, при этом связи со степенью сформированности профессиональных планов проявляются в большей мере у учащихся специализированной школы. У воспитанников детского дома более высокий уровень интеллекта сопряжен с большими затруднениями в формировании профессиональных планов.

В целом интеллектуальное развитие подростков укладывается в возрастные нормы. При этом в структуре интеллекта преобладают показатели вербальных функций и отмечается дефицит сформированности логических операций.

Несформированность регуляторных функций и эмоциональной сферы у воспитанников детских домов и частных школ вызывают трудности при решении интеллектуальных задач. Наиболее низкими показателями интеллектуального развития характеризуются подростки, воспитывающиеся в детском доме, которые по всем субтестам демонстрируют показатели ниже нормативных значений, а по некоторым — пограничные с уровнем умственной отсталости.

Анализ особенностей профессионального самоопределения подростков в связи с типом образовательного учреждения и семейной ситуацией развития позволил выделить типологические группы, различающиеся по типам обучения и особенностям семейного взаимодействия, а также показало роль семейной депривации в формировании личности и интеллекта подростка.

Так, подростки, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются сниженным уровнем развития коммуникативных качеств, повышенным уровнем напряженности и озабоченности, а также низким показателем сенситивности на фоне снижения саморегуляции. Для них характерны тенденции к снижению самооценки и притязаний.

Подростки, обучающиеся в частной школе, близки по уровню развития коммуникативных и эмоциональных свойств к воспитанникам детского дома. Для них характерно наличие индивидуализма, доминантности, пониженная сенситивность, высокая тревожность, фрустрированность и возбудимость. Для них так же, как для подростков из детского дома, свойственно чувство незащищенности в группе.

Ситуация жизни вне семьи оказывается особенно психотравмирующей для развивающейся личности, проявляя такие черты, как озабоченность, эмоциональная

неустойчивость, напряженность и раздражительность. Подростки детского дома, в сравнении с учащимися разных школ, ощущают себя наименее успешными как в настоящем, так и в плане будущих перспектив.

У воспитанников детского дома отмечается не только более низкая самооценка, что свидетельствует о неуверенности в себе и своих возможностях, но наблюдаются искажения в структуре самооценки, проявившиеся в высоком градиенте между самооценкой и притязаниями. Несоответствие самооценки и уровня притязаний свидетельствует о наличии внутриличностных конфликтов и становится препятствием для позитивного личностного развития, планирования и достижения жизненных целей.

Схожий характер особенностей личностного развития позволил нам объединить подростков из детского дома и частной школы в одну типологическую группу. С нашей точки зрения в формировании личностных качеств этих групп детей основополагающую роль сыграли условия семейной (в большей мере материнской) депривации. Родители большей части подростков из частных школ, помещая детей в такую школу, основную ответственность за их воспитание возлагают на педагогов.

Вторую типологическую группу, объединенную по личностным особенностям, составляют подростки из обычной общеобразовательной специализированной школы и школы раздельного обучения, для которых характерны общительность, хорошо развитые коммуникативные качества, эмоциональная стабильность, низкая тревожность и фрустрированность. При этом для подростков из специализированной школы и школы раздельного обучения характерны более высокий уровень сенситивности и социальной смелости. Можно предположить, что эти качества формируются в более благоприятных условиях семейного и учебного взаимодействия.

Независимую группу, образующую отдельный кластер, составили подростки школы вальдорфской педагогики. Эти подростки коммуникативны, самостоятельны, их эмоциональность и импульсивность уравнивается дисциплинированностью, умением себя вести в соответствии с социальными нормами и правилами. Очевидно, специфика обучающих программ, направленных на сочетании информационной и личностно-ориентированной составляющей обучения и воспитания, активное участие семьи в развитии детей этой группы позволяет им вырабатывать более гибкие формы поведения и адаптивные механизмы для успешной интеграции в социум.

Типологический анализ выявил общность интеллектуального развития подростков, обучающихся в школах, программы которых направлены на общекультурное развитие (вальдорфская школа) и на специализацию определенного направления знаний (специализированная школа). Другую типологическую группу составили подростки, обучающиеся по обычной школьной программе (общеобразовательная, частная школы и школа детского дома).

Среди семейных показателей как факторов профессионального самоопределения в подростковом возрасте, которые мы изучали, были рассмотрены состав семьи, образование родителей, наличие сиблингов, стиль воспитания в семье, уровень сплоченности семьи.

Выявлено влияние образования родителей на профессиональное самоопределение. В семьях с высшим образованием матери все параметры профессионального выбора оказываются более сформированными, в том числе и автономность, самостоятельность, готовность к выбору. Выявлено, что матери со средним и ниже уровнем образования испытывают больше трудностей при оказании помощи подросткам в их профессиональном самоопределении. Существенное влияние оказывает состав семьи. Так, подростки из расширенных семей, которые имеют возможность привлекать ресурсы родственников, испытывают меньше трудностей, их профессиональный план оказывается более сформированным. Вместе с тем выявлено, что в многодетных семьях родители не оказывают подросткам необходимой помощи, полагаясь на то, что он сам справится с проблемой или ему помогут братья и сестры. Это можно объяснить недостаточностью психологических и временных ресурсов данной категории родителей. Важным фактором в профессиональном самоопределении является сплоченность семьи и стиль семейного воспитания. Подростки, воспитывающиеся в сплоченных семьях, характеризуются более зрелыми, сформированными профессиональными планами, лучшей информированностью о профессиональном мире, для них характерны более зрелые статусы профессиональной идентичности. Благоприятным для успешности профессионального самоопределения можно назвать демократический стиль семейного воспитания, при котором подросток имеет возможность свободно обсуждать с членами семьи свои планы и намерения, учитывает мнение членов семьи и в результате оказывается более успешен в выборе путей профессионализации. В условиях авторитарного воспитания часто формируется навязанный тип профессиональной идентичности, профессия выбирается под давлением и в конечном счете ведет к неуспешной профессионализации.

Проведенный анализ условий и предпосылок профессионального самоопределения выпускников сиротских учреждений выявил затрудненность условий выбора и недостаточную сформированность личностных ресурсов, создающих предпосылки для успешного профессионального самоопределения. Характеризуя условия профессионального самоопределения подростков из детских домов, можно сказать, что они не способствуют проявлению активности, субъектности личности, поскольку решение подростка обусловлено ограничениями, диктуемыми извне социальной ситуацией. Подростки ограничены как в выборе уровня образования, так и в выборе профессии. Сложности усиливает несформированность бытовых и социальных навыков (Тихонцева, 2012; Арон, 2013 и др.). Анализ профессиональных планов выявил их высокую ситуационную обусловленность, подростки руководствуются внешними мотивами, исходят из доступности учебного заведения, возможности получить в него направление, идут вслед за кем-либо из сверстников, ведущими мотивами являются прагматические, связанные с материальной стороной жизни. Это согласуется с результатами исследования Кулагиной И.Ю. (2009), которая показала ведущую роль гедонистической и эгоцентрической мотивации как основной тенденции развития мотивационной сферы у подростков-сирот. Познавательные интересы, профессиональная направленность и профессиональный тип личности воспитанников характеризуются узкой

направленностью на рабочие специальности и на деятельность, связанную с практическими, техническими профессиями, т. е. они в определенной мере отражают особенности ситуации выбора и характеристики сферы будущей профессиональной деятельности. Однако познавательные интересы и профессиональная направленность слабо согласованы с интеллектуально-личностными параметрами, что может выступить в качестве фактора, затрудняющего формирование устойчивой мотивации профессионального обучения в дальнейшем, в силу чего большой процент выпускников сиротских учреждений не закрепляется в профессионально-технических учебных заведениях (Байбородова, 2010). Исследование показало, что у школьников из семей развитие познавательных интересов и профессиональной направленности опирается на интеллектуальные и личностные характеристики, тесно интегрировано с ними, а в формировании профессионального плана ведущую роль занимает активность личности. В то время как у подростков из детского дома интеллектуальные и личностные качества минимальным образом задействованы в становлении профессионального самоопределения, самоопределение и выбор профессии носят ситуативный характер, активность подростка минимизирована. При этом выпускники детских домов, имеющие относительно более высокие показатели развития коммуникативной и интеллектуальной сферы оказываются в более затруднительной ситуации при том ограниченном выборе, который им предоставляется. Ведущую роль в построении профессиональных планов у этих подростков играет самооценка, которая, как было показано, существенно снижена. Представляется, что основные трудности выбора и последующей профессионализации связаны прежде всего с недостаточными ресурсами личности, которые выступают в качестве предпосылок и условий успешного профессионального самоопределения. Снижение коммуникативного потенциала и отсутствие сложившейся системы устойчивых межличностных отношений, глобальное снижение самооценки, свидетельствующее о непринятии себя, в сочетании с недоверием к себе в жизненно-значимых для подростка сферах жизнедеятельности (в отношениях с взрослыми, со сверстниками, интеллектуальной, учебной и досуговой деятельности) оказывает негативное влияние на принятие решения и осуществление профессионального выбора. Ряд авторов относит указанные выше качества к характеристикам жизнеспособности и социальной адаптации (Лактионова, Махнач, 2009; Махнач, 2010), к личностным ресурсам, необходимым для социальной адаптации, и указывает на их снижение у детей-сирот (Чугунова, 2009). Необходимо добавить к этому выявленное в нашем исследовании снижение когнитивного развития и недостаточность эмоционально-волевой регуляции, на фоне которых отчетливо проявляется негативное эмоциональное отношение к времени жизни, к своему прошлому, настоящему и будущему. Рассматривая роль временных характеристик, Толстых Н.Н. (2013) полагает, они могут выступать в качестве дифференцирующего критерия в определении характера психического и личностного развития. На связь представлений о времени с мотивацией социальных целей, мотивацией достижений, социальной адаптацией и психической стабильностью указывает Денисова Т.Н. (2013). Негативное эмоциональное отношение к времени своей жизни, доминирование эмоций страха и тревоги по отношению к будущему, выявленное

у выпускников детских домов, свидетельствует о нарушении личностного развития, и, по-видимому, выступает в качестве одного из факторов, снижающих жизненную, учебную, профессиональную мотивацию и затрудняющих планирование будущего. Обращает на себя внимание выявленное у подростков детского дома отсутствие стремления к обретению автономности, которое препятствует принятию самостоятельных зрелых решений.

Представляется, что для создания условий и предпосылок успешного профессионального самоопределения необходимы специальные программы, направленные как на изменение условий проживания детей в интернатных учреждениях, расширение возможностей выбора, так и на формирование ресурсов личности.

Глава 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как считают эксперты, в ближайшие годы может поменяться структура системы профессионального образования в пользу системы среднего профессионального образования. Отмечается переизбыток специалистов с высшим образованием, а на рынке труда по-прежнему не хватает квалифицированных рабочих. Такая ситуация может заставить выпускников школ пересмотреть свой подход к выбору профессии. Слишком высокая доступность высшего образования привела к перепроизводству выпускников вузов, поэтому обладателей высшего образования стало намного больше, чем рабочих мест, которые может предоставить им рынок труда. Иная ситуация у выпускников колледжей, училищ и техникумов. Эти молодые люди оказались в ситуации меньшего риска, чем выпускники вузов, большинство которых сегодня вынуждены искать работу не по специальности. Выпускникам же средних учебных заведений проще подстроиться под запросы работодателей, благодаря приближенности к производственному процессу.

Специфика обучения во многих ссузах, по сравнению с вузами, состоит в том, что поступить в них имеют возможность школьники и после девятого, и после одиннадцатого классов. За первый год обучения бывшие девятиклассники нагоняют школьную программу старших классов в необходимом объеме и переходят на второй курс. На этом этапе к студентам присоединяются выпускники одиннадцатых классов школ, и они вместе продолжают учиться столько лет (обычно от 2 до 4 лет), сколько предусмотрено программой специализации. Другие колледжи принимают только выпускников одиннадцатых классов. На сегодняшний день многие колледжи имеют договоры с высшими учебными заведениями, и после окончания колледжей выпускники имеют возможность продолжить обучение в профильных вузах по сокращенной программе. В этом случае разрабатывается индивидуальный учебный план (для студента или группы студентов), который утверждается руководителем образовательного учреждения. Сокращенная программа формируется на основе преемственности с основной образовательной программой по той специальности, которой обучался выпускник в ссузе.

Безусловным преимуществом выпускников ссузов является то, что к моменту поступления в вуз эти молодые люди уже имеют специальность, а многие — и работу. Поэтому для современных абитуриентов поступление в колледж дает возможность быстрее начать работать, зарабатывать и стать самостоятельными. При этом

результаты ЕГЭ абитуриентов, выбирающих колледжи, не ниже, чем у многих, кто поступает в вузы после школы.

По данным портала средних специальных учебных заведений г. Санкт-Петербурга, среднее профессиональное образование является качественно определенным уровнем системы профессионального образования, занимающим значительное место в удовлетворении образовательных потребностей личности и общества. В настоящее время это образование имеют 22% населения России. В экономике и социальной сфере занято около 20 млн. специалистов со средним профессиональным образованием, что составляет 33% от общей численности занятых или 62% от численности занятых специалистов.

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО среднее профессиональное образование приравнивается к практико-ориентированному высшему или доуниверситетскому высшему образованию.

В психологических, социологических, психолого-педагогических исследованиях особенностей профессионального развития студентов ссузов (Сорокина, 2004; Семенова, 2003; Морозова, 2006; Исмагилова, 2006; Емельянова, 2006; Кулезнева, 2008; Максимова, 2008; Старикова, 2009; Скибо, 2004; Осипов, 1998; Нейдавозов, 2005; Казьмина, 2006) выделяются факторы и критерии сформированности профессионального самоопределения и способы психологической и педагогической помощи, способствующей формированию профессионального самоопределения и профессиональной идентичности. Отечественными учеными доказано, что профессиональное самоопределение представляет собой устойчивое ценностно-смысловое образование, входящее в структуру личности, как осознание ею своей органической принадлежности к некоторому специализированному профессиональному сообществу (Шнейдер, 2008, Максимова, 2008). Отмечается, что профессиональное самоопределение — это необходимая составная часть и важнейший показатель профессиональной готовности выпускника ссуза наряду с профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Учеными показано, что на завершающем этапе обучения в средних специальных учебных заведениях складываются значительно более благоприятные (по сравнению с начальным периодом) объективные и субъективные условия для успешной деятельности по формированию профессионального самоопределения, так как именно в завершающий период обучения студенты острее осознают неотвратимость предстоящего резкого изменения своего социального статуса и проявляют готовность снять неопределенность и тревогу по поводу своего профессионального будущего (Климов, 2007).

В качестве критериев, определяющих уровень профессионального самоопределения, выделяются: устойчивость установки на выбранную профессию, определенность и конкретность жизненных и профессиональных планов на будущее, уверенность в перспективах своего профессионального роста, идентификация себя как специалиста в данной профессиональной области, удовлетворенность своей профессиональной подготовкой, активность в достижении намеченных профессиональных целей (Максимова, 2008). Другие исследователи выявляют такие показатели сформированности профессионального самоопределения студентов ссузов, как: сформированность мотивации профессионального самоопределения, сформированность

профессиональных представлений, включающих представление о профессии и личности профессионала, представление о себе как будущем профессионале, представление о возможном профессиональном будущем, проявление социальной активности, способствующей социальной профессиональной адаптации и позволяющей достичь в профессиональной деятельности социально значимых целей. Важное значение придается сформированности личностно-профессиональной компетентности, которая определяется как способность личности осознавать ценность, смысл собственной профессионализации для себя и для социума, адекватность самооценки, осмысленность в планировании личного и профессионального будущего, профессиональную идентичность. Выделяются также основные критерии сформированности профессионального самоопределения студентов ссузов: *когнитивные* (успеваемость по профилирующим предметам, приобретение знаний во внеучебной деятельности, самообразование); *деятельно-практические* (получение профессиональных навыков); *ценностно-психологические* (осознание своих способностей и возможностей самореализации в данной профессии; высокая профессиональная самооценка, уверенность в будущем; включение выбранной профессии в систему конкретных жизненных целей и планов; принятие будущей профессии с ясным пониманием не только позитивных, но и отрицательных её сторон; идентификация себя в качестве представителя определенного профессионального сообщества).

В нашем исследовании особенностей профессионального самоопределения студентов средних профессиональных учебных заведений мы предположили, что факторами и критериями профессионального развития являются *показатели эмоционального компонента профессионального самоопределения* (эмоциональное отношение к своему профессиональному будущему, удовлетворенность обучением, выбором профессии, жизнью в целом, удовлетворенность основных жизненных потребностей, удовлетворенность учебно-профессиональным развитием), *показатели когнитивного компонента профессионального самоопределения* (серьезность и обдуманность выбора профессии, представленность доли профессиональной и учебной составляющей в общем представлении о себе студентов), *показатели личностного компонента* (личностные особенности, профессиональный тип личности, особенности переживания личностных и профессиональных кризисов, характерных для периода юности и ранней взрослости, выбор копинг-стратегий, профессиональная идентичность). В связи с указанным подходом были изучены следующие показатели: характер профессиональной направленности (методика Дж. Холланда), уровень сформированности профессионального самоопределения (методика Л. Б. Шнейдер, методика Х. Абельса), психологические проявления кризиса профессионального и личностного развития (анкета «Факторы профессионального развития» (М. Д. Петраш), анкета кризисных событий и переживаний (В. Р. Манукян), шкалы методики, оценивающей уровень психоэмоционального напряжения: уровень удовлетворенности жизнью в целом и уровень удовлетворенности основных жизненных потребностей (О. С. Копина), изучение привлекательности профессионального будущего (методика М. Р. Гинзбурга), способы совладания с трудными жизненными ситуациями (опросник Лазаруса).

Период профессионализации таит множество «подводных камней» для студентов. За этот период должны произойти существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон

индивидуальности. При этом надо учитывать специфические «кризисы развития», трудности профессионального и личностного самоопределения и потребность в психологической поддержке становления профессионала.

Период адаптации к учебе, к новым людям и системе образования связан с кризисом первокурсника. Желание индивидуализироваться, «найти себя» обусловлено кризисом идентичности на следующих ступенях профессионализации. Ощущение неизвестности перед встречей с реальным будущим в период окончания учебного профессионального заведения вызывает тревогу и чувство неопределенности. Изучению психологического содержания трудностей профессионального самоопределения студентов ссузов и посвящено наше исследование.

3.1. Ситуация профессионального выбора студентов ссузов

Анализ социально-демографической ситуации профессионального выбора

В нашем исследовании приняли участие 289 студентов первых трех курсов средних специальных учебных заведений (колледжей), начавших обучение после окончания 9 и 11 классов школ в возрасте от 15 до 23 лет. Средний возраст учащихся составил 18 лет. Среди них 90 (31%) юношей и 198 (69%) девушек. Состояние своего здоровья на момент опроса оценивают как хорошее 154 (53,3%) человека, 110 (38%) — оценивают средние и 25 (8,7%) — как слабое.

Для получения репрезентативной выборки мы включили в наше исследование студентов разных специальностей: менеджмент (75 человек); прикладная информатика (42 человека); финансы (14 чел); социальная педагогика (43 чел); учитель иностранного языка (30 чел); педагог дополнительного образования (13 чел); педагог дошкольного образования (18 чел); специалист по телекоммуникациям (18 чел); специалист по аудиовизуальной технике (36 чел).

Базовое образование 9 классов имеют 143 (49,5%) человека, 10 классов — 3 (1%) человека, 11 классов — 143 (49,5%) человека. Распределение по курсам: 136 (47,1%) человек — студенты 1 курса, 68 (23,5%) человек — студенты 2 курса, 83 (28,7%) человек — студенты 3 курса.

Большинство молодых людей до поступления жили в Санкт-Петербурге — 193 (66,8%) человека. Многие студенты приехали поступать в колледжи из других городов. Из нашей выборки таких студентов — 89 (30,8%) человек. 7 (2,4%) человек не дали информации.

Изучение семейной ситуации студентов показало, что из всей выборки женаты только 3 человека. Детей имеют 2 человека. Что касается родительской семьи, то в полной семье воспитывались 187 (64,7%) человек, в неполной семье воспитывались 90 (31,1%) человек, 12 (4,2%) человек не указали тип родительской семьи. Свое воспитание в родительской семье оценивают строгим 22 (7,6%) человек, умеренно строгим — 159 (55%) человек, не строгим — 99 (34,3%) человек, 9 (3,1%) человек не указали тип воспитания в семье. Ответ на вопрос о наличии сиблингов в семьях студентов показал, что 100 (34,6%) человек не имеют братьев и сестер, а у 181 (65,4%) человека есть от 1 до 6 братьев и/или сестер в семье. Что касается отношения родителей к выбору профессии, то 189 (68,5%)

студентов считают, что родители одобряют выбор профессии, 75 (27,2 %) человек считают, что родители относятся нейтрально к их выбору. 12 (4,2 %) студентов думают, что родители относятся к их выбору негативно.

Индивидуальные факторы ситуации профессионального самоопределения

Исследование профессиональных намерений показало, что будущая профессия, по которой хотят работать студенты, у 191 (72,9 %) человека совпадает со специализацией, получаемой в училище, у 59 (22,5 %) — не совпадает, 12 (4,6 %) человек затруднились назвать будущую профессию. 146 (55,5 %) человек хотят продолжить образование по той же специальности, 100 (38 %) студентов хотят учиться по другой специальности, 17 (6,5 %) студентов не планируют продолжения образования. Изучение устойчивости выбора профессии показало, что 45 (16,3 %) студентов уже меняли место учебы, 167 (60,5 %) не меняли место учебы и не хотят менять, 64 (23,2 %) не меняли место учебы, но хотели бы поменять.

Таким образом, большинство студентов связывают дальнейшие профессиональные планы с той профессией, по которой получают образование, однако имеется и достаточно большой процент тех, кто хотел бы поменять учебное заведение или специальность, что свидетельствует о непростой ситуации на данном этапе получения профессионального образования.

Источники влияния на выбор профессии студентов ССУЗов

Исследование влияния на выбор профессии (табл. 1.) выявило, что в наибольшей степени на выбор студентов повлиял интерес к профессии (45,8 %), желание получить образование (33,9 %), мнение родителей (26 %) и влияние средств массовой информации (21,9 %). Меньше всего повлияло желание пойти учиться за компанию, образовательные выставки, дополнительные занятия, мнение учителей и друзей.

Изучение степени проработанности профессиональных намерений показывает, что 85 человек (30,6 %) высоко оценивают серьезность своего выбора. 151 (54,3 %) человек ответили, что оценивают серьезность на среднем уровне, а 42 (15,1 %) считают свой выбор несерьезным. Уверены в правильности выбора 91 (32,7 %) человек, 159 (57,2 %) человек затруднились ответить, а 28 человек (10,1 %) не уверены в своем выборе. 102 (36,8 %) студента считают, что учеба даст им возможность реализовать свой потенциал, 120 (43,3 %) студентов колледжей не уверены в этом, а 55 (19,9 %) студентов уверены, что учеба в колледже не может дать возможность реализовать свой потенциал. У 88 (31,8 %) студентов представления о профессии улучшились за время обучения, у 151 (52,2 %) студента представления о профессии не изменились. Только 38 (13,7 %) человек разочаровались в профессии.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты с разной степенью серьезности и уверенности подходили к выбору профессии, и это, безусловно, оказало влияние на их удовлетворенность профессией и обучением.

Исследование значимых сфер жизни студентов

Анализ значимых сфер жизни студентов показал, что наиболее важными для них являются сферы хобби, профессиональной деятельности и саморазвития, а также же материальный комфорт. Наименее значимыми являются сферы семьи и друзей.

Большая направленность студентов на профессиональную сферу, чем на личную, может свидетельствовать о том, что студенты ориентированы на то, чтобы как можно быстрее начать свою профессиональную жизнь, чтобы стать экономически независимыми и самостоятельными.

Итак, для молодых людей наиболее значимыми являются сферы хобби, саморазвития и профессиональной деятельности. Большинство родителей одобряют профессиональный выбор своих детей. Мнение родителей, желание получить образование, интерес к профессии и средства массовой информации оказывают наибольшее влияние на выбор профессии. Всего 13% студентов разочаровались в выборе профессии. У остальных представления о профессии улучшились или остались прежними. Студенты с разной степенью серьезности и уверенности подходили к выбору профессии. При этом большинство студентов собираются работать и продолжать образование по той же специальности, по которой получают образование в сузуе, и связывают дальнейшие профессиональные планы с той профессией, по которой получают образование. Таким образом, исследование показало благоприятную в целом картину ситуации профессионального выбора студентов колледжей.

3.2. Психологические показатели профессионального самоопределения студентов первого курса

На первом курсе в исследовании приняли участие 136 человек, 33 юноши и 103 девушки. Распределение по специализациям показано в таблице 31. В связи с неравномерностью распределения выборки по полу мы предприняли попытку исследования проблемы в целом по группе и отдельно по группам девушек и юношей.

Таблица 31

Распределение респондентов по специализациям и полу

	Всего, человек 136	Специализация, %							
		Менеджмент	Прикладная информатика	Сов. педагогика	Учитель ин. языка	Педагог доп. образования	Педагог дошкольного образования	Специалист телекоммуникаций	Специалист аудиовизуальной техники
Юноши	33	9,1%	45,5%		3,0%	3,0%		21,2%	18,2%
Девушки	103	33,0%	10,7%	13,6%	12,6%	9,7%	12,6%	2,9%	4,9%

Таблица 32

Эмоциональное отношение к профессиональному будущему у первокурсников

Модальности	1 курс		Девушки, 1 курс		Юноши, 1 курс		p
	Среднее	Стд. Отклонение	Среднее	Стд. Отклонение	Среднее	Стд. Отклонение	
Страх	5,92	2,608	6,00	2,553	5,66	2,819	0,532
Тревожность	7,32	2,729	7,46	2,621	6,86	3,079	0,304
Индифферентное отношение	6,09	2,654	5,96	2,395	6,55	3,418	0,292
Заинтересованность	11,39	2,476	11,51	2,369	10,97	2,822	0,294
Оптимизм	10,28	2,945	10,53	2,873	9,41	3,077	0,071
Уверенность	10,02	2,883	10,30	2,830	9,03	2,897	0,037

Первокурсникам, получающим среднее профессиональное образование, профессиональное будущее кажется привлекательным. Студенты демонстрируют любопытство, интерес и увлеченность. Они оптимистично и с уверенностью смотрят в будущее. Негативные эмоции по отношению к будущей профессии в меньшей степени характерны для молодых людей, чем положительно окрашенные эмоции. Из негативных эмоций в большей степени выражена тревожность, связанная с беспокойством и напряжением, по сравнению с безразличием и страхом. Сравнительный анализ средних значений по полу выявил достоверное отличие по модальности «уверенность». У девушек уверенность в своем профессиональном будущем выражена существенно выше, чем у юношей ($p < 0,05$).

*Показатели удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью
и направленности на самореализацию в выбранной сфере деятельности
первокурсников*

Исследование показателей учебно-профессионального развития личности: удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью и направленности на самореализацию — показало низкую и среднюю выраженность в соответствии с возрастными нормами. Это свидетельствует о возможном несовпадении профессиональных ожиданий и реальной действительности, с которой студенты столкнулись в процессе учебной деятельности. Низкий показатель удовлетворенности может демонстрировать низкую оценку социально-профессиональной ситуации развития. Показатель направленности на самореализацию в будущей профессии выражен средне и соответствует возрастным нормам, что показывает желание студентов узнавать новое, самосовершенствоваться (таблица 33).

Таблица 33

Показатели учебно-профессионального развития

	1 курс	Девушки	Юноши	p
Удовлетворенность	18,60	18,17	20,07	0,057
Направленность на самореализацию	19,80	19,27	21,59	0,007

Анализ показателей учебно-профессионального развития в соответствии с полом позволил выявить достоверные различия между группами юношей и девушек. Юноши направлены на самореализацию в большей степени, чем девушки ($p < 0,01$). При этом уровень выраженности показателя у юношей и у девушек средний относительно возрастных норм. По показателю удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью достоверных отличий выявлено не было, но данный показатель у юношей выражен на среднем уровне, а у девушек на низком уровне по таблице возрастных норм, составленной М.Д. Петраш (2011). Таким образом, юноши удовлетворены учебой, довольны выбранной специальностью. Девушки 1 курса могут испытывать трудности адаптации к социально-профессиональной ситуации, могут испытывать сильное эмоциональное напряжение и желание сменить специальность.

Выраженность показателя удовлетворенности жизнью у студентов свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности жизнью в целом, о психологическом благополучии и оптимистическом мироощущении (таблица 34).

Показатель удовлетворенности основных жизненных потребностей студентов свидетельствует о среднем уровне удовлетворенности основных жизненных потребностей.

Таким образом, студенты первого курса высоко удовлетворены своей жизнью в целом, средне оценивают удовлетворенность своих жизненных потребностей. Достоверных различий показателей удовлетворенности между группами юношей и девушек выявлено не было.

Таблица 34

Показатели удовлетворенности жизнью в целом и удовлетворенности основных жизненных потребностей студентов 1 курса колледжа

Показатели удовлетворенности	1 курс	Девушки	Юноши
Удовлетворенность жизнью	5,42	5,5	5,1
Удовлетворенность основных жизненных потребностей	39,95	40,41	38,38

Таблица 35

Профессиональный тип личности

Проф. тип	1 курс	Девушки	Юноши	p
R	12,23	11,32	15,41	0,026
I	13,22	12,84	14,52	0,311
A	17,18	18,79	11,55	0,0001
S	17,03	18,70	11,21	0,00001
E	16,99	17,55	15,03	0,194
C	11,63	11,89	10,72	0,427

Исследование ведущих профессиональных типов студентов первого курса показало, что доминирует художественный, социальный и предпринимательские типы. На наш взгляд, такой результат отражает половую специфику выборки, а именно преобладание девушек и меньшее количество юношей. Для этого предположения мы обратились к сравнению профессиональных типов в мужской и женской выборках. Действительно, оказалось, что для девушек характерны художественный, социальный и предпринимательский профессиональные типы (ASE), а для юношей — реалистический, предпринимательский и исследовательский типы (REI). Причем девушки отвергают реалистическую и конвенциональную деятельности, а юноши пренебрегают творческой и социальной сферой. Анализ данных позволил выявить достоверные отличия. Так, у девушек более выражена направленность на социальную и художественную сферы ($p < 0,01$), а у юношей — на реалистическую ($p < 0,05$). Эти данные подтверждают наши предыдущие исследования и демонстрируют половую специфику выраженности содержательного аспекта профессиональной направленности студентов.

Исследование сформированности профессионального типа (одного из показателей зрелости выбора) показало, что у 27,7% студентов первого курса высокий уровень сформированности (разница между максимально выраженным и минимально

Таблица 36

Сформированность профессионального типа первокурсников

	Сформированность профессионального типа, %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Юноши	58,6%	27,6%	13,8%
Девушки.	45,5%	22,8%	31,7%

выраженным типом больше или равна 19 баллам (Holland, 1966)), у 23,8% студентов средний уровень сформированности профессионального типа (разница между максимально выраженным и минимально выраженным типом от 15 до 18 баллов), у 48,5% студентов профессиональный тип не сформирован (разница между максимально выраженным и минимально выраженным типом меньше или равна 14 баллам).

В группах и юношей, и девушек большинство имеют низкий уровень сформированности профессионального типа. Юноши имеют низкий и средний уровень сформированности профессионального типа личности, а девушки имеют низкий и высокий уровни сформированности профессионального типа. Это свидетельствует о большом разбросе результатов девушек по данному показателю на тех, у которых высоко сформированы профессиональные предпочтения и интересы, и тех, кто еще не определился со своими приоритетами. У юношей преобладают показатели, свидетельствующие о низком уровне сформированности их профессиональных склонностей и предпочтений. Исследование не выявило взаимосвязей между показателем сформированности и полом студентов ($p = 0,2$, хи-квадрат = 3,6).

Таблица 37

Показатели учебно-профессионального функционирования первокурсников

	Среднее, первый курс	Среднее, девушки	Среднее, юноши	p
Целеустремленность	18,23	17,85	19,52	0,062
Межличностное взаимодействие	21,45	20,90	23,31	0,012
Самоконтроль в поведении	10,95	10,72	11,76	0,050
Психофизиологический потенциал	23,83	23,46	25,07	0,072
Общий ФПР	71,39	70,05	75,97	0,030

Показатели учебно-профессионального функционирования на первом курсе характеризуются средней и низкой степенью выраженности. Показатель целеустремленности находится на среднем уровне в соответствии с возрастными нормами, что свидетельствует о том, что у студентов недостаточно определены жизненные цели и планы для их осуществления. У девушек этот показатель выражен ниже среднего уровня, что может свидетельствовать об отсутствии планов профессионального роста на будущее, возможных проблемах адаптации в учебном коллективе. У юношей показатель целеустремленности соответствует средним значениям.

Показатель межличностного взаимодействия выражен низко по всей группе первого курса. Такие низкие показатели могут отражать дистанционную, отчужденную позицию в общении. Во взаимодействии может повышаться конфликтность и ощущение отсутствия поддержки со стороны одногруппников. У юношей этот показатель существенно выше ($p < 0,05$) и выражен на среднем уровне по сравнению с возрастными нормами. Это значит, что юноши несколько лучше умеют

устанавливать контакты, сотрудничать, им легче адаптироваться в коллективе одноклассников, чем девушкам.

Средние показатели самоконтроля у первокурсников говорят об организованности и умении контролировать свое поведение. Первокурсники умеют воспринимать критику. У юношей и у девушек этот показатель в зоне средних значений, у юношей показатель самоконтроля поведения выше, чем у девушек ($p = 0,05$).

Одним из важнейших индикаторов учебно-профессионального функционирования является показатель психофизиологического потенциала. Исследование выявило средний уровень выраженности данного показателя по выборке первого курса в целом, у юношей и у девушек. Это может свидетельствовать о том, что студенты способны к восстановлению потенциала, находятся в нормальной физической форме, чувствуют себя достаточно полными сил и энергии. Они вполне способны противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки.

Общий показатель факторов учебно-профессионального развития существенно выше у юношей ($p < 0,05$). Таким образом, исследование показателей учебно-профессионального функционирования продемонстрировало в целом средний уровень выраженности, характерный для исследуемого возраста, но показатель межличностного взаимодействия ниже нормы. Это может отражать трудности адаптации молодых людей на первом курсе. Показатели учебно-профессионального функционирования связаны с половой спецификой. Большие трудности межличностного взаимодействия испытывают девушки, что свидетельствует о кризисном этапе обучения в ссузе.

Таблица 38

Исследование статусов профессиональной идентичности первокурсников ссузов.

	1 курс, %	Девушки, %	Юноши, %	p	Хи-квадрат Пирсона
Преждевременный статус	13,4	12,1	17,9	0,43	0,612
Диффузный статус	21,5	17,8	34,5	0,05	3,701
Мораторий	22,3	22,8	20,7	0,81	0,056
Достигнутый статус	24,6	29,7	6,9	0,01	6,135
Псевдопозитивный статус	20	19,8	20,7	0,91	0,011

У четверти студентов первого курса выражен достигнутый статус профессиональной идентичности (24,6%). Второе по значимости место занимает статус моратория (22,3%). Псевдопозитивный и диффузный статусы в меньшей степени характерны для студентов-первокурсников. Самое низкое количество студентов находятся в преждевременном статусе (13,4%) профессиональной идентичности. Такая картина распределения статусов показывает, что почти половина студентов находятся в зрелых статусах профессиональной идентичности (достигнутом и моратория). Из них почти четверть студентов ссузов уже на первом курсе осознают и принимают ценности, цели и убеждения профессиональной группы, в которую вступают. Примерно такое же количество студентов предпринимают активный поиск различных альтернатив, относящихся к профессиональному будущему. Они ещё находятся в поиске себя и своего профессионального пути. В то же время более

половины студентов не достигли зрелых статусов профессиональной идентичности и еще не осознали проблему.

Анализ отличий по полу с помощью таблиц сопряженности показал разную картину распределения статусов профессиональной идентичности в группах юношей и девушек. У девушек преобладает достигнутый статус (29,7%), а у юношей диффузный статус профессиональной идентичности (34,5%). Достигнутый статус профессиональной идентичности не характерен для группы юношей (6,9%). Таким образом, для группы девушек характерны зрелые (достигнутый и мораторий) статусы профессиональной идентичности, в то время как у юношей преобладают неустойчивые (диффузный и мораторий) статусы профессиональной идентичности. Выявлены достоверные отличия (с помощью хи-квадрата Пирсона) между юношами и девушками. Так, существенно большее количество юношей находятся в диффузном статусе ($p < 0,05$). Для девушек более характерен статус достигнутой идентичности ($p < 0,01$), чем для юношей. Это свидетельствует о том, что большинство юношей не имеют представления о своем профессиональном будущем. Их профессиональные выборы случайны. Большинство девушек, наоборот, хорошо представляют свое профессиональное будущее, они осознают и принимают ценности своей будущей профессии.

Исследование проводилось с помощью методики Абельса (Регуш, 2002) с использованием таблиц сопряженности. Для сравнения групп по полу использовался критерий хи-квадрат, двухсторонняя значимость указана в таблице 39.

Для первокурсников наиболее значимыми являются образы Я: Я-досуговое и Я-коммуникативное. Студенты связывают представление о себе со своим досугом и общением с другими. Девушки идентифицируют себя не только со своим досугом и взаимодействиями с другими, но и со своей семьей. По-видимому, на первом курсе у девушек сохраняются более сильные связи с родительским домом и семьей, чем у юношей, о чем свидетельствуют и наличие достоверных различий по данному

Таблица 39

Исследование Я-концепции студентов первого курса ссузов

	1 курс, %	Девушки, %	Юноши, %	p	Хи-квадрат Пирсона
Я-семейное	70	78	41	0,0001	14,075
Я-профессиональное	31	28	41	0,242	1,622
Я-учебное	39	44	19	0,016	5,825
Я-коммуникативное	65	66	63	0,821	0,087
Я-досуговое	74	76	67	0,332	0,963
Я-рефлексирующее	17	15	26	0,183	1,772
Я-физическое	28	28	30	0,868	0,028
Я-пространственное	47	44	56	0,285	1,141

Таблица 40

Интегрированность Я-образов

	1 курс	Девушки	Юноши
Количество Я образов	3,67	3,33	3,77

показателю. Идентификация себя с учебой также выше у девушек. Для юношей эта область играет меньшую роль в представлениях о себе.

Показатель количества Я-образов, выявленных у студентов, демонстрирует дифференцированность или интегрированность представления о себе студентов. Так, большое разнообразие Я-образов создает более дифференцированную картину Я, показывает более зрелую и активную личность. Небольшое количество Я-образов отражает интегрированность представления о себе, более скудную картину Я, характеризует человека, развивающегося не разносторонне. На первом курсе достоверных половых отличий по этому показателю выявлено не было.

О взаимосвязи Я-образов и статусов идентичности студентов

Исследование взаимосвязей статусов идентичности и Я-образов с помощью таблиц сопряженности и коэффициента хи-квадрат обнаружило прямую связь между Я-учебным и статусом моратория ($p < 0,05$), прямую связь между количеством Я-образов и статусом моратория ($p < 0,05$), обратную связь между Я-досуговым и диффузным статусом ($p < 0,05$) и прямую связь между Я-досуговым и статусом моратория. Это свидетельствует о том, что на первом курсе в исследуемые взаимосвязи наибольший вклад вносит выраженность статуса «Мораторий», показывающего кризисный характер становления профессионального самоопределения на первом курсе, сопровождающегося поиском своего места, целей, ценностей будущей профессии. Показано, что большая дифференциация Я-образов, более широкий диапазон представлений о себе студентов, а также высокая доля Я-учебного и Я-досугового в структуре Я-концепции студентов первого курса способствуют поиску своего профессионального пути, своих профессиональных целей, ценностей и убеждений, что соответствует выраженности зрелого, но неустойчивого статуса профессиональной идентичности (моратория). Выраженность в структуре Я-концепции первокурсников образа Я-досугового, содержащего представление о себе как о человеке, занимающимся приятными делами, хобби и т. д., соответствует низкой выраженности диффузного статуса профессиональной идентичности и высокому уровню моратория, означающего поиски себя в профессии и жизни.

3.3. Кризис профессионального развития первокурсников

Как видно из таблицы 41, на первом курсе наиболее острыми являются переживания опустошенности, поиска идентичности и бесперспективности. Кризис опустошенности связан у первокурсников с ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности, трудностями ориентировки в сложном потоке событий, в переживании осмысленности жизни. Кризис идентичности связан с переживаниями своего образа Я, поиском ответа на вопросы «Кто я?», «Каким мне быть?». Переживания кризиса бесперспективности актуализируются отсутствием заметно привлекающих целей в будущем, неопределенностью и непредсказуемостью будущего, трудностями ориентировки в сложном потоке событий.

Структура кризисов отличается у первокурсников в зависимости от пола. Так, у девушек наиболее выражены переживания, связанные с опустошенностью

Таблица 41

Кризисные переживания первокурсников

	Среднее	Стд. отклонение	Среднее, девушки	Среднее, юноши	p
Кризис нереализованности	50,12	24,847	50,90	47,41	0,466
Кризис бесперспективности	51,05	25,08	51,80	48,48	0,529
Кризис опустошенности	52,25	23,647	54,01	46,17	0,077
Общепсихологический признак кризиса	49,38	31,641	48,00	54,14	0,356
Кризис идентичности	51,63	31,667	52,10	50,00	0,756
Кризис вхождения во взрослость	37,20	17,49	38,41	33,03	0,138
Обесценивание	3,98	2,760	4,00	3,93	0,893
Отсутствие целей	4,50	3,234	4,66	3,97	0,272
Ощущение усталости	5,05	3,304	5,40	3,86	0,029
Неопределенность будущего	6,03	3,114	6,27	5,21	0,129
Трудности ориентации	4,63	2,774	4,72	4,31	0,426
Трудности направления развития	5,00	3,076	4,87	5,45	0,342
Упущенные возможности	6,20	3,089	6,35	5,69	0,296
Нехватка смысла жизни	4,46	3,330	4,65	3,79	0,698
Ситуация конфликта	5,02	3,127	4,90	5,41	0,198
Переживание образа я	5,20	3,146	5,26	5,00	0,437
Трудности распределения времени	5,25	2,856	5,23	5,31	0,884
Трудности начала обучения	4,13	2,656	4,23	3,76	0,328
Чувство одиночества	4,16	3,268	4,27	3,76	0,446
Тоска по школе	4,45	3,162	4,72	3,52	0,060
Трудности общения с однокурсниками	2,52	2,427	2,62	2,21	0,389
Отрыв от семьи	3,43	3,226	3,72	2,45	0,038
Отрыв от друзей детства	4,05	3,147	4,00	4,21	0,773
Несовпадение ожиданий от профессии	3,91	2,868	3,81	4,28	0,410
Отсутствие желания работать	4,06	3,348	4,18	3,61	0,388
Страх взрослой жизни после обучения	4,05	3,198	4,43	2,76	0,006
Разочарование в профессии	3,42	3,225	3,64	2,64	0,118
Переживание некомпетентности	3,17	2,889	3,30	2,72	0,295
Трудности адаптации в трудовом коллективе	3,19	2,736	3,26	2,97	0,591
Трудности принятия профессиональных норм	3,29	2,810	3,35	3,10	0,673

и поиском идентичности, а у юношей наиболее остры переживания, связанные с общепсихологическим признаком кризиса, то есть с ситуацией конфликта и невозможностью совмещения двух одинаково важных потребностей и целей, и с кризисом идентичности, связанным с поиском себя. Достоверные отличия наблюдаются по полу. Так, девушки больше переживают по поводу ощущения усталости и нехватки энергии ($p < 0,05$) (признак кризиса опустошенности), по поводу отрыва от семьи ($p < 0,05$) (признак кризиса вхождения во взрослость) и испытывают страх перед взрослой жизнью, которая начнется после окончания обучения ($p < 0,01$) (признак кризиса вхождения во взрослость), чем юноши.

Профессиональное самоопределение в связи со степенью выраженности кризисных переживаний на первом курсе.

С помощью кластерного анализа были выделены две группы студентов. 1 группа: студенты с высокой степенью выраженности кризисных переживаний — 49 студентов (40,2 %) и 2 группа с меньшей степенью выраженности кризисных переживаний — 73 человека (59,8%).

Исследование психологического содержания кризисов студентов с разной степенью выраженности кризисных переживаний показало, что первокурсники с сильными переживаниями кризисов характеризуются переживаниями кризиса идентичности (переживание своего «образа-Я» («Какой Я?», «Каким мне быть?» и т. п.)), переживаниями кризиса бесперспективности (отсутствие заметно привлекающих целей в будущем, неопределенность, непредсказуемость будущего, трудности определения направлений развития в будущем) и переживаниями кризиса опустошенности (ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности, трудности ориентировки в сложном потоке событий, переживание недостаточной осмысленности жизни). Для группы с низкой выраженностью кризисных переживаний в большей степени характерны кризисы опустошенности и нереализованности (обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни, сожаление по поводу упущенных возможностей) (табл. 42). Кризисные переживания вхождения во взрослость в обеих группах выражены в меньшей степени, чем другие кризисные переживания.

Исследование удовлетворенности жизнью и степени удовлетворенности основных жизненных потребностей показало, что в группе с выраженными кризисными переживаниями эти показатели существенно снижены по сравнению с группой, у которой степень выраженности кризисов ниже ($p < 0,01$). Все показатели соответствуют высоким и средним значениям таблицы норм и свидетельствуют об относительно психологическом благополучии первокурсников.

Анализ показателей привлекательности профессионального будущего в группах с выраженными и невыраженными кризисными переживаниями демонстрирует достоверные отличия. Так, негативные эмоции страх ($p < 0,01$) и тревожность ($p < 0,01$) значительно выше, а уверенность ($p < 0,01$) ниже в группе с выраженными переживаниями кризисов (табл. 43).

Таблица 42

Структура кризисных переживаний первокурсников

	1 группа с выраженными переживаниями	2 группа с низким уровнем переживаний	$p <$
Кризис нереализованности	67,96	39,45	0,0001
Кризис бесперспективности	71,90	36,94	0,0001
Кризис опустошенности	71,09	40,68	0,0001
Общепсихологический признак кризиса	65,51	38,77	0,0001
Кризис идентичности	73,88	37,67	0,0001
Кризис вхождения во взрослую жизнь	54,48	26,38	0,0001

Таблица 43

Привлекательность профессионального будущего

	1 группа	2 группа	p
Страх	7,24	5,16	0,00001
Тревога	8,71	6,51	0,00001
Индифферентное отношение	6,57	5,76	
Интерес	11,47	11,51	
Оптимизм	10,02	10,60	
Уверенность	9,16	10,67	0,004

Таким образом, сильные кризисные переживания первокурсников сопровождаются негативными эмоциями (страхом и тревогой), снижением уверенности по отношению к их профессиональному будущему, низкой оценкой удовлетворения жизненных потребностей. Эти проявления снижают удовлетворенность жизнью в целом.

Ситуация профессионального самоопределения

Группа первокурсников с выраженными кризисными переживаниями (22,4%) ниже оценивают уверенность в правильности выбора профессии (35,2%), чем студенты 2 группы — с меньшей выраженностью кризисных переживаний. Студенты, переживающие кризис (28,6%), ниже, чем студенты 2 группы (45,7%), оценивают, что выбранная профессия поможет реализовать их потенциал.

Достоверных отличий по мотивам выбора профессии между 1 и 2 группой обнаружено не было.

Таблица 44

Профессиональный тип личности в группах с разной степенью кризисных переживаний

	1 группа	2 группа	p
R	13,29	11,71	
I	15,06	12,18	0,041
A	19,20	16,21	
S	18,96	15,90	0,033
E	18,16	16,32	
C	12,86	10,81	

Обнаружены достоверные отличия по показателям исследовательского профессионального типа ($p < 0,05$) и социального профессионального типа ($p < 0,05$) методики Холланда. Эти показатели выше в группе с выраженными кризисными переживаниями по сравнению с группой, у которой кризисные переживания не выражены. Профессиональный тип первой группы — ASE, профессиональный тип второй группы — EAS. Таким образом, студенты первой группы

Таблица 45

Я-концепция студентов с разным уровнем кризисных переживаний

	1 группа, %	2 группа, %	p	Хи-квадрат Пирсона
Я-семейно-ролевое	70,8	66,7	0,631	0,231
Я-профессиональное	29,2	29,2	1	0,000001
Я-учебное	33,3	43,1	0,285	1,143
Я-коммуникативное	62,5	66,7	0,639	0,22
Я-досуговое	75	72,2	0,736	0,11
Я-рефлексирующее	16,7	19,4	0,7	0,148
Я-физическое	29,2	27,8	0,99	0,27
Я-пространственное	52,1	45,8	0,50	0,402

Таблица 46

Изучение статусов профессиональной идентичности в группах с разной силой кризисных переживаний.

	1 группа, %	2 группа, %	p	Хи-квадрат Пирсона
Преждевременный	15,2	9	0,37	1,05
Диффузный	20,4	23,3	0,70	0,14
Мораторий	22,4	23,3	0,91	0,01
Достигнутый	26,5	24,7	0,82	0,54
Псевдопозитивный	16,3	21,9	0,58	0,44

(с выраженными кризисными переживаниями) имеют ведущий творческий профессиональный тип, характеризующий студентов как эмоциональных, чувствительных людей. Группа первокурсников с низкой выраженностью кризисных переживаний имеет ведущий организаторский тип, характеризующий их как не-сенситивных, неэмпатийных, с развитыми лидерскими качествами людей.

Изучение Я-концепции и статусов профессиональной идентичности в группах с разной степенью выраженности кризисных переживаний

Изучение значимости Я-образов в структуре Я-концепции с помощью частотного анализа продемонстрировало, что в группах с разной выраженностью кризисных переживаний достоверных отличий в выраженности долей отдельных Я-образов с помощью критерия хи-квадрата Пирсона не выявлено, однако на уровне тенденции в некризисной группе больше представленность ориентации Я на учебную сферу.

Исследование различий выраженности статусов профессиональной идентичности в двух группах по силе переживаний выявлено не было (с помощью таблиц сопряженности и критерия хи-квадрат).

Показатели профессионального развития и профессионального функционирования

Анализ показателей профессионального развития и профессионального самоопределения показал, что удовлетворенность профессиональной деятельностью более низкая в группе с выраженными переживаниями кризисов по сравнению с возрастной нормой. Показатель самореализации в учебно-профессиональной деятельности в обеих группах соответствует средним значениям таблицы условных возрастных норм. Показатели профессионального функционирования соответствуют средним значениям по таблице норм опросника ФПР Петраш. Данные анализа показателей профессионального развития и профессионального функционирования демонстрируют, что в группе первокурсников с выраженными переживаниями кризисов ведущими являются показатели самоконтроля, удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью и психофизиологического потенциала. Снижены показатели межличностного взаимодействия и самореализации в учебно-профессиональной деятельности. В группе с низкими показателями выраженности кризисов высокими являются показатели: самоконтроля, удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью и межличностного взаимодействия. У них в меньшей степени проявляются направленность

Таблица 47

Показатели учебно-профессионального развития и функционирования

	1 группа	2 группа	p
Целеустремленность	61,21	67,29	0,035
Психофизиологический потенциал	62,86	67,63	0,034
Межличностное взаимодействие	60,22	69,24	0,003
Самоконтроль	63,29	71,40	0,011
Удовлетворенность профессиональной деятельностью	62,82	70,28	0,012
Самореализация в профессии	59,05	65,49	0,007

на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности, целеустремленность и способности к восстановлению психофизиологического потенциала. Выявлены достоверные отличия по всем показателям ФПР. При этом в группе с выраженными переживаниями кризисов эти показатели существенно ниже ($p < 0,05$) и ($p < 0,01$) (табл. 47).

Таким образом, выраженность кризисных переживаний связана с показателями учебно-профессионального развития и функционирования. Это означает, что студенты, особенно остро переживающие кризис первокурсника, испытывают трудности адаптации в коллективе сверстников, у них снижена направленность на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности.

Исследование показало, что в группе с острыми кризисными переживаниями распространено использование стратегии «принятие ответственности» за решение проблемы. Группа с низким уровнем кризисных переживаний характеризуется использованием стратегии «планирование решения проблемы». Для группы с выраженными кризисными переживаниями характерно большее использование

Таблица 48

Копинг-стратегии в группах с разной степенью выраженности кризисных переживаний.

		Среднее	t	p
Конфронтация	1	57,716	2,113	0,037
	2	51,458		
Дистанцирование	1	61,802	2,399	0,018
	2	54,520		
Самоконтроль	1	66,859	2,803	0,006
	2	60,070		
Поиск социальной поддержки	1	65,509	2,252	0,026
	2	57,916		
Принятие ответственности	1	76,52	5,010	0,000002
	2	60,38		
Бегство	1	59,41	3,074	0,003
	2	49,66		
Планирование	1	65,589	-0,644	0,521
	2	67,532		
Положительная переоценка	1	63,951	1,622	0,107
	2	58,679		

копинг-стратегии в целом. Они значительно чаще, чем контрольная группа, используют неадаптивные стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство ($p < 0,01$, $p < 0,05$) и нуждаются в эмоциональной, информационной или действенной социальной поддержке ($p < 0,05$). При этом использование адаптивных стратегий, таких как «планирование решения проблемы», «положительное переосмысливание проблемы» используются обеими группами в равной степени.

Таким образом, исследование кризисных переживаний первокурсников показало, что наиболее значимыми для них являются переживания опустошенности, кризиса идентичности и бесперспективности. Структура кризисов отличается у первокурсников в зависимости от пола. Так, у девушек наиболее выражены переживания, связанные с опустошенностью и идентичностью, а у юношей наиболее остры переживания, связанные с общепсихологическими признаками кризиса. Выявлены половые различия в силе и характере кризисных переживаний. Обнаружилось, что девушки больше переживают по поводу ощущения усталости и нехватки энергии (признак кризиса опустошенности), по поводу отрыва от семьи (признак кризиса вхождения во взрослость) и испытывают страх перед взрослой жизнью, которая начнется после окончания обучения (признак кризиса вхождения во взрослость), чем юноши.

Разделение первокурсников на две группы по силе кризисных переживаний позволило выявить отличия в их структуре. Группа с сильными переживаниями характеризуется остротой переживаний кризиса идентичности. Для группы с низким уровнем переживаний более актуальны переживания опустошенности, усталости. Кризис идентичности для второй группы неактуален. Две рассматриваемые группы отличаются по степени удовлетворенности жизнью и удовлетворенности основных жизненных потребностей, которые выше у студентов с низким уровнем кризисных переживаний. Отличия наблюдаются и по отношению к привлекательности профессионального будущего: в группе переживающих кризис выше страх и тревога, ниже уверенность. Возможно, это вызвано неадаптивными способами разрешения трудных ситуаций в жизни. Так, в группе с острыми кризисными переживаниями распространено использование стратегии «принятие ответственности за решение проблемы» и более высокий уровень использования всех стратегий совладания. Они значительно чаще используют неадаптивные стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство и нуждаются в эмоциональной, информационной или действенной социальной поддержке. Группа с низким уровнем кризисных переживаний характеризуется преимущественным использованием стратегии «планирование решения проблемы». При этом использование адаптивных стратегий, таких как планирование, решение проблемы, положительное переосмысливание проблемы, используются обеими группами в равной степени.

Выявлены различия и в профессиональном типе личности. Отличия в показателях профессионального развития и функционирования проявляются в том, что студенты, остро переживающие кризис первокурсника, испытывают трудности адаптации в коллективе сверстников, у них снижена направленность на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности.

3.4. Личностные ресурсы профессионального развития студентов первого курса

Студенты ссузов характеризуются следующими личностными особенностями. В наибольшей степени у них выражен показатель экспрессивности-практичности. Такая картина соответствует возрастным особенностям по таблице возрастных норм (Хромов, 2000). Они экспрессивны, у них выражены любопытство, мечтательность, артистичность, сензитивность и пластичность. Эти качества могут давать возможность воспринимать необычные образы, мысли, чувства, символику искусства и свободно ими наслаждаться. При сравнении показателей с таблицами возрастных норм для юношей и девушек (Хромов, 2000) и, исходя из среднего возраста первокурсников 17,6 лет (у юношей средний возраст — 18,7, у девушек средний возраст — 17,3), получаем, что фактор «экспрессивность-практичность» у девушек несколько выше нормы (для 17 лет 55,6 баллов), а у юношей соответствует возрастным нормам (для 18 лет 54,6 балла). По первичным компонентам данного вторичного фактора имеем, что фактор «любопытство-консерватизм» выше нормативных значений и у юношей, и у девушек. По факторам «мечтательность-реалистичность», «артистичность-неартистичность» и «сензитивность-нечувствительность» у девушек показатели выше нормативных, а у юношей — в пределах нормы. Показатель «пластичности-ригидности» у всей группы выше нормативных. Выраженность фактора «экспрессивность-практичность» имеет половую специфику. У девушек данный показатель достоверно выше, чем у юношей ($p < 0,01$). Девушки более экспрессивные, артистичные ($p < 0,05$) и чувствительные ($p < 0,01$), чем юноши.

Следующий по значимости у первокурсников показатель «привязанности-обособленности». Такая картина соответствует возрастным особенностям по таблице возрастных норм (Хромов, 2000) только для юношей. Для девушек фактор «привязанность-обособленность» значительно выше, чем в таблице норм. Этот фактор характеризует выборку как доверчивых, имеющих дружеское расположение, зависящих от мнения группы. У девушек данный фактор существенно выше ($p < 0,01$), чем у юношей. У девушек более развиты качества понимания ($p < 0,05$), уважения других ($p < 0,05$) и стремления к сотрудничеству ($p < 0,05$), чем у юношей. Взаимодействуя с другими, девушки в большей степени, чем юноши, склонны избегать разногласий, конкуренции, предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать.

Показатель экстраверсии-интроверсии также выражен у первокурсников достаточно высоко по сравнению с остальными двумя вторичными факторами, что соответствует возрастным нормам (Хромов, 2000). При этом отмечается более низкая выраженность данного фактора у первокурсников (как у юношей, так и у девушек), чем по таблице возрастных норм. Это свидетельствует о том, что первокурсники более склонны к интроверсии, чем их сверстники. Достоверных отличий по полу не выявлено.

Менее выражены факторы эмоциональной устойчивости и самоконтроля. Но при этом у девушек и юношей эмоциональная неустойчивость выражена выше возрастных норм, а самоконтроль у девушек ниже возрастных норм; у юношей он соответствует возрастным нормам. По фактору эмоциональной устойчивости получены достоверные отличия по полу. Девушки более эмоциональные, им сложнее

Таблица 49

Личностные особенности студентов 1 курса

	Сред- нее	Стд. откло- нение	девушки	Таблица норм девушки, 17 лет	юноши	Таблица норм юноши, 18 лет	p
Экстраверсия-интроверсия	52,05	11,001	53,09	55,7	48,61	49,1 ± 8,5	0,074
Активность-пассивность	10,86	2,849	10,99		10,13		0,310
Доминирование-подчиненность	10,61	2,860	10,63		10,53		0,915
Общительность-замкнутость	11,40	3,367	11,56		10,47		0,299
Поиск впечатлений-избегание	9,85	2,837	9,91		9,53		0,647
Привлечение внимания-избегание	10,82	2,468	10,20		10,92		0,282
Привязанность-обособленность	53,03	10,422	55,01	47,5	46,50	49,4 ± 8,7	0,0001
Теплота-равнодушие	11,19	2,766	11,31		10,53		0,368
Сотрудничество-соперничество	10,67	2,857	10,91		9,27		0,029
Доверчивость-подозрительность	9,54	2,913	9,75		8,33		0,089
Понимание-непонимание	11,57	2,767	11,85		9,93		0,042
Уважение других-самоуважение	11,75	1,913	11,97		10,47		0,011
Самоконтроль-импульсивность	49,56	14,078	50,24	51,7	47,32	47,8 ± 9,8	0,354
Аккуратность-неаккуратность	10,85	2,439	11,07		9,60		0,042
Настойчивость-слабоволие	11,20	2,411	11,34		10,40		0,313
Ответственность-безответствен- ность	11,69	2,310	11,83		10,87		0,329
Самоконтроль-импульсивность	10,10	2,809	10,02		10,53		0,404
Предумотрительность-беспечность	9,93	2,650	9,97		9,73		0,724
Эмоциональная неустойчивость- эмоциональная устойчивость	50,78	12,505	53,13	49,3	43,07	42,9 ± 11,4	0,0001
Тревожность-беззаботность	10,95	3,318	11,42		8,20		0,001
Напряжённость-расслабленность	9,20	3,267	9,43		7,87		0,117
Депрессивность-эмоциональная комфортность	10,31	3,284	10,70		8,00		0,005
Самокритика-самодостаточность	9,63	3,109	9,76		8,87		0,285
Эмоциональная лабильность- эмо- циональная стабильность	11,53	3,159	12,18		7,73		0,0001
Экспрессивность-практичность	58,57	7,302	59,87	55,6	54,29	54,6 ± 6,9	0,001
Любопытство-консерватизм	12,00	2,267	12,13		11,27		0,145
Мечтательность-реалистичность	12,21	2,299	12,34		11,47		0,152
Артистичность-неартистичность	12,19	2,609	12,43		10,80		0,024
Сенситивность-нечувствитель- ность	12,05	2,069	12,26		10,80		0,005
Пластичность-ригидность	11,17	2,315	11,22		10,93		0,640

контролировать свои эмоции, они хуже работают в стрессовых ситуациях ($p < 0,01$). Девушки более тревожные ($p < 0,01$) и депрессивные ($p < 0,01$), более эмоционально неустойчивые ($p < 0,01$), чем юноши.

Для выявления личностных ресурсов профессионального развития был проведен корреляционный анализ показателей профессионального самоопределения и личностных особенностей студентов, юношей и девушек.

Взаимосвязи личностных особенностей и показателей профессионального самоопределения демонстрируют половую специфику.

У юношей наибольшее количество связей имеют показатели экстраверсии (11 связей) и эмоциональности (11 связей). Показатель высокой эмоциональности имеет взаимосвязи с показателями эмоционального отношения к профессиональному будущему, удовлетворенности жизнью, с удовлетворенностью учебно-профессиональной деятельностью, с кризисными переживаниями, с образом «Я-физическое». Таким образом, чем больше выражен показатель эмоциональности, то есть повышенной чувствительности к средовым воздействиям, предрасположенность к тревоге и депрессиям, тем юноши ниже оценивают удовлетворенность жизнью в целом, удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью. У таких юношей ниже уверенность в профессиональном будущем, возрастает безразличие к будущей профессии. Высокий показатель эмоциональности обратно связан с общим показателем профессионального развития юношей, а также с показателем межличностного взаимодействия. Это означает, что эмоциональным, чувствительным юношам трудно устанавливать контакты, связи с одноклассниками, что может привести к трудностям адаптации на первом курсе. Высокие показатели эмоциональности прямо связаны с высоким уровнем переживаний кризисов бесперспективности, опустошенности и идентичности у юношей первого курса.

Высокие показатели экстраверсии, то есть внешней направленности психики, имеют прямые связи с социальным и предпринимательским типами личности. Для таких юношей значение семьи на первом курсе низкое. Это отражается и в невыраженном статусе преждевременной профессиональной идентичности (получено с помощью таблиц сопряженности), свидетельствующем о низкой значимости влияния родителей или авторитетных мнений на выбор профессии. Показатель экстраверсии прямо связан с удовлетворенностью жизнью в целом и удовлетворенностью основных жизненных потребностей, положительно коррелирует с показателями учебно-профессионального развития: целеустремленностью и межличностным взаимодействием. При высоком показателе экстраверсии у юношей первого курса отмечаются высокие показатели Я-рефлексирующего (получено с помощью таблиц сопряженности).

Таким образом, наиболее важными для профессионального развития на первом курсе у юношей являются эмоциональная устойчивость и экстраверсия. Более эмоционально устойчивые юноши первокурсники удовлетворены жизнью и учебно-профессиональной деятельностью, уверены в своем профессиональном будущем, легче переживают кризисы, связанные с самоопределением (идентичности, бесперспективности и опустошенности), им легче устанавливать социальные контакты в процессе учебно-профессиональной деятельности и у них более высокие показатели учебно-профессионального развития и функционирования. Экстраверсия также способствует высокой оценке своего учебно-профессионального

развития и функционирования юношами, характеризует их как целеустремленных, но при этом способствует формированию преждевременной идентичности, связанной с ориентацией на чужие авторитетные мнения при выборе своего профессионального будущего.

У девушек 1 курса наибольшее количество связей наблюдается с личностными факторами эмоциональной устойчивости (13 связей), самоконтроля (12 связей) и привязанности (10 связей). Показатели экспрессивности и экстраверсии имеют 3 и 6 связей соответственно. Личностный фактор высокой эмоциональности не имеет связей с показателями влияния и ситуации выбора. Он обратно связан с реалистическим ($p < 0,05$) и творческим ($p < 0,05$) типами личности, с показателями удовлетворенности жизнью в целом ($p < 0,01$) и основными жизненными потребностями ($p < 0,01$). Взаимосвязи с привлекательностью будущего показывают, что высокая эмоциональность повышает негативные эмоции по отношению к профессиональному будущему: страх ($p < 0,01$) и тревожность ($p < 0,01$) и уменьшает позитивное представление о будущем: оптимизм ($p < 0,05$) и уверенность ($p < 0,01$). Высокая эмоциональность сопровождается высоким уровнем кризисных переживаний: кризисы нереализованности ($p < 0,01$), бесперспективности ($p < 0,01$), опустошенности ($p < 0,01$), идентичности ($p < 0,01$), вхождения во взрослую жизнь ($p < 0,05$).

Фактор самоконтроля-импульсивности тесно связан с показателями влияния и ситуации выбора профессии. Высокий фактор самоконтроля прямо связан с большим интересом к профессии при выборе ($p < 0,05$), с представлениями о том, что профессия, которую выбрали девушки, может дать возможность реализоваться в ней ($p < 0,05$). Чем выше фактор самоконтроля, тем большее значение имеет для девушек-первокурсниц саморазвитие ($p < 0,05$), а роль семьи имеет низкое значение в жизни ($p < 0,05$). Возможно, поэтому низкое значение приобретает показатель преждевременной идентичности ($p < 0,05$), демонстрирующий влияние родителей и значимых взрослых на выбор. При выраженности самоконтроля девушки низко оценивают влияния фактора выбора профессии «за компанию» ($p < 0,05$).

Вторичный фактор привязанности выражен у тех первокурсниц, которые были уверены ($p < 0,05$) и серьёзны ($p < 0,05$) в выборе профессии, а также сменили представление о профессии в лучшую сторону ($p < 0,01$). Такая ясность представления о профессии у девушек с выраженной привязанностью снижает показатель диффузного статуса идентичности ($p < 0,01$). У девушек с высокой привязанностью выражен социальный профессиональный тип личности ($p < 0,05$). Они удовлетворены жизнью в целом ($p < 0,05$), оптимистичны ($p < 0,01$) и уверены ($p < 0,05$) в профессиональном будущем. «Я-семейное» является важной частью структуры Я-концепции девушек с выраженной привязанностью ($p < 0,01$). Такие девушки имеют широкий спектр Я-образов в общем представлении о себе.

Высокие показатели экстраверсии обратно связаны с влиянием советов близких людей ($p < 0,05$). Экстравертированные девушки имеют высокие показатели предпринимательского типа личности ($p < 0,01$). Этот фактор снижает выраженность диффузного статуса профессиональной идентичности ($p < 0,05$) и повышает уровень достигнутого статуса профессиональной идентичности ($p < 0,01$). Высокая экстраверсия повышает ощущение удовлетворенности жизнью в целом ($p < 0,05$) и снижает выраженность переживания кризиса идентичности ($p < 0,01$).

Фактор экспрессивности-практичности имеет прямые связи с творческим типом личности ($p < 0,01$), обратные с показателем влияния советов близких на выбор профессии ($p < 0,05$) и обратную связь со значимостью «хобби» в жизни девушек ($p < 0,01$).

Обобщая результаты корреляционного анализа о связях личностных свойств и показателей профессионального развития, можно сказать, что у девушек с повышением уровня эмоциональности повышается неуверенность и безразличие по отношению к профессиональному будущему, и снижаются показатели межличностного взаимодействия, что может привести к трудностям адаптации на первом курсе. Высокие показатели эмоциональности прямо связаны с высоким уровнем переживаний кризисов бесперспективности, опустошенности и идентичности у девушек первого курса. Их высокая эмоциональность снижает оценку общей удовлетворенности жизнью, повышает негативные эмоции по отношению к профессиональному будущему, такие как страх ($p < 0,01$) и тревожность ($p < 0,01$), и снижает позитивность представления о будущем: оптимизм ($p < 0,05$) и уверенность ($p < 0,01$). Высокая эмоциональность сопровождается высоким уровнем кризисных переживаний: кризисов нереализованности ($p < 0,01$), бесперспективности ($p < 0,01$), опустошенности ($p < 0,01$), идентичности ($p < 0,01$), вхождения во взрослую жизнь ($p < 0,05$).

Таким образом, личностные особенности девушек первого курса имеют тесные взаимосвязи с показателями профессионального самоопределения. Особенно значимыми являются эмоциональная устойчивость и привязанность, которые на первом курсе способствуют высокой оценке удовлетворенности жизни и основных жизненных потребностей, оптимизму и уверенности в своем профессиональном будущем, низкому уровню выраженности кризисных переживаний. Высокие оценки серьезности выбора и уверенности в правильности выбора профессии у девушек-первокурсниц прямо связаны с высоким уровнем привязанности, дружеского расположения к другим, что сопровождается улучшением представления о профессии за время обучения. Чем лучше девушки контролируют свое поведение, тем у них более выражен интерес к профессии, они видят возможность реализовать свой потенциал в профессии, стремятся к саморазвитию. У девушек-первокурсниц взаимосвязей личностных особенностей с показателями ситуации профессионального самоопределения практически нет. Высоким показателям учебно-профессионального функционирования девушек способствует такое личностное качество, как экстраверсия.

Исследование копинг-стратегий и взаимосвязь копинг-стратегий и показателей профессионального самоопределения

Первокурсники при решении трудных жизненных задач используют разные стратегии совладающего поведения. Более всего для них свойственны стратегии **«принятие ответственности»** и **«планирование решения»**. Менее всего они используют неконструктивные стратегии совладающего поведения «конфронтация» и «бегство». Использование копинг-стратегий юношами и девушками различно. Так, юноши чаще всего планируют решение проблемы, пытаются преодолеть проблему за счет анализа ситуации, выработки собственной стратегии разрешения проблемы. Девушки предпочитают принять ответственность за возникновение проблем, признать свою роль в возникновении проблемы, что может вести

Таблица 50

Выраженность стратегий совладающего поведения первокурсников

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Конфронтация	53,3	16,4	54,3	49,7	0,165
Дистанцирование	57,4	16,7	59,6	49,9	0,008
Самоконтроль	62,7	13,3	63,2	61,1	0,512
Поиск соц. поддержки	60,6	18,6	63,8	49,3	0,0005
Принятие-отвержение	66,6	18,7	68,9	59,0	0,03
Бегство	53,9	17,5	56,2	45,8	0,01
Планирование	66,0	17,0	65,9	66,1	0,96
Положит. переоц.	60,3	17,9	63,3	49,9	0,001

за собой переживания чувства вины и неудовлетворенность собой. Для девушек более свойственно, чем для юношей, использование стратегии дистанцирования ($p < 0,01$) за счет субъективного снижения значимости и эмоциональной вовлеченности в проблему и бегство от ее решения ($p < 0,01$), отрицание проблемы. Они чаще ищут социальную поддержку за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной или действенной поддержки ($p < 0,01$). Им более свойственно брать ответственность за происходящее на себя ($p < 0,05$). При этом они намного чаще, чем юноши, пытаются преодолеть негативные переживания за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения проблемы как стимула для личностного роста ($p < 0,01$).

Анализ взаимосвязей стратегий совладающего поведения и ситуации выбора профессии у юношей-первокурсников показал значимую роль использования неконструктивной стратегии «бегство-избегание». Преодоление юношами негативных переживаний по типу уклонения за счет отрицания проблемы, отвлечения от неё прямо связано с возрастанием роли семьи ($p < 0,05$), возможностью выбора профессии за компанию с приятелями ($p < 0,05$) и обратно связано с ролью «хобби» среди значимых сфер жизни. Неконструктивные стратегии, такие как конфронтация, связанная с отреагированием негативных эмоций, дистанцирование за счет снижения значимости проблемы, принятие полной ответственности за возникшие трудности связаны со снижением уверенности ($p < 0,05$) в выборе профессии, высокой значимостью роли семьи в жизни ($p < 0,05$). Конструктивная стратегия «планирование решения проблемы» прямо связана с улучшением представления о профессии во время учебы ($p < 0,01$).

Для юношей с большей выраженностью социального ($p < 0,05$) или предпринимательского ($p < 0,01$) типов личности в большей мере характерна неконструктивная стратегия «конфронтация». Высокий показатель конвенционального типа личности прямо связан с высоким значением принятия ответственности на себя за возникновение проблемы и её решение ($p < 0,05$).

Взаимосвязи стратегий совладания со статусами профессиональной идентичности показали, что для юношей, находящихся в преждевременном статусе, характерно использование неконструктивных копингов: дистанцирование ($p < 0,05$), принятие ответственности ($p < 0,05$), бегство ($p < 0,01$). Избегание решения проблемы затрудняет достижение профессиональной идентичности ($p < 0,05$).

Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и привлекательности профессионального будущего показало, что положительные эмоции «интерес» и «оптимизм» связаны с положительной переоценкой проблемных ситуаций ($p < 0,05$). Оптимизм и снижение безразличия по отношению к профессиональному будущему прямо связаны со стратегией юношей «поиск эмоциональной и информационной поддержки» ($p < 0,05$). Отрицательные эмоции страха имеют прямые связи с неадаптивными стратегиями: конфронтация ($p < 0,05$), самоконтроль ($p < 0,05$), принятие ответственности ($p < 0,01$) и бегство ($p < 0,01$). Принятие на себя ответственности за проблему вызывает тревогу по отношению к профессиональному будущему ($p < 0,05$).

Удовлетворенность жизнью в целом, удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью и удовлетворенность потребностей обратно связаны с использованием копинг стратегий «дистанцирование», «самоконтроль», «принятие ответственности» и «бегство» ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Планирование решения способствует более высокому уровню удовлетворенности жизнью в целом ($p < 0,05$), а стратегия «поиск социальной поддержки» способствует повышению оценки удовлетворенности основных жизненных потребностей ($p < 0,05$).

Неадаптивные стратегии «дистанцирование», «самоконтроль» и «бегство» снижают показатели учебно-профессионального развития и функционирования у юношей ($p < 0,05$).

Использование стратегии «дистанцирование» снижает роль Я-семейного, Я-учебного, Я-коммуникативного в общей структуре Я-концепции юношей. Конструктивные стратегии «планирование решения» и «положительная переоценка проблемы» способствуют повышению роли Я-рефлексирующего у юношей.

Использование неадаптивных копинг-стратегий усугубляет кризисные переживания юношей-первокурсников. Так, все кризисные переживания юношей имеют прямые взаимосвязи с неадаптивными копинг-стратегиями «принятие ответственности», «бегство» ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Кроме этого, кризис вхождения во взрослость у юношей обостряется в связи с повышением самоконтроля ($p < 0,05$). Кризис нереализованности переживается сильнее в случае использования копинг-механизма «конфронтация» ($p < 0,05$).

Использование стратегий совладающего поведения играет важную роль в формировании профессионального самоопределения у девушек-первокурсниц. Так, использование конфронтации, дистанцирование от проблем, бегство способствуют негативным эмоциям по отношению к профессиональному будущему, таким как страх, тревога и безразличие, снижают удовлетворенность жизнью, общий уровень учебно-профессионального развития и функционирования, в том числе снижают психофизиологический потенциал и оценку самореализации в профессии. Планирование решения проблем и их положительная переоценка способствуют повышению общего уровня удовлетворенности жизнью и удовлетворенности потребностей, повышают интерес, уверенность и оптимизм по отношению к профессиональному будущему.

У девушек все кризисные переживания сопровождаются неадаптивными копинг-стратегиями («конфронтация», «дистанцирование», «бегство», «принятие ответственности» и «высокий самоконтроль» ($p < 0,05$; $p < 0,01$)).

На первом курсе у юношей и девушек негативные эмоции связаны с использованием стратегий принятия ответственности, бегства-избегания, дистанцирования от проблемы, а положительные эмоции по отношению к профессиональному будущему (интерес, оптимизм) связаны с положительной переоценкой возникающих трудностей и планированием решения проблемы.

Таким образом, неконструктивные стратегии совладания, такие как «принятие ответственности», «бегство», «дистанцирование» прямо способствуют усилению кризисных переживаний и всех проявлений кризисов как у юношей, так и у девушек, в то время как «положительная переоценка» играет позитивную роль в профессиональном развитии.

3.5. Психологические показатели профессионального самоопределения студентов второго курса

На втором курсе были обследованы 68 человек. Из них 36 юношей и 32 девушки. Средний возраст выборки — 17,4 года. Минимальный возраст — 16 лет, максимальный — 25 лет. Средний возраст девушек — 17,4 года, средний возраст юношей — 17,5 лет.

На втором курсе студенты наиболее сильно испытывают интерес к своему профессиональному будущему. Положительные эмоции значительно преобладают над негативными эмоциями. Среди негативных эмоций преобладает тревога по отношению к будущей профессии. У девушек значительно сильнее, чем у юношей, выражены такие негативные эмоции по отношению к профессиональному будущему, как страх ($p < 0,01$) и тревога ($p < 0,01$).

Второкурсники удовлетворены учебно-профессиональной деятельностью. Данный показатель соответствует средним значениям возрастных норм (М. Д. Петраш). У юношей и девушек данный показатель также соответствует средним

Таблица 51

Эмоциональное отношение к профессиональному будущему второкурсников

	2 курс, среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Страх	5,69	2,451	5,93	5,14	0,010
Тревога	7,24	2,817	7,55	6,53	0,004
Индифферентное отношение	5,698	2,6222	5,606	5,906	0,395
Интерес	11,49	2,606	11,59	11,27	0,363
Оптимизм	10,27	3,050	10,37	10,06	0,447
Уверенность	10,10	2,870	10,14	10,03	0,774

Таблица 52

Показатели учебно-профессионального развития второкурсников.

	Среднее, 2 курс	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью	20,64	4,04	20,39	20,86	0,64
Направленность на самореализацию в профессии	21,18	3,71	21,61	20,80	0,38

значениям возрастных норм. Достоверных отличий по полу по показателю удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью обнаружено не было. Таким образом, на 2 курсе у студентов их учебно-профессиональные ожидания достаточно оправданы. Скорее всего, юноши и девушки ощущают, что нашли себя в профессии и довольны учебно-профессиональной деятельностью. Возможно, у них не возникает разочарований и необходимости поменять род деятельности.

Студенты направлены на самореализацию в будущей профессии. Этот показатель и у юношей и у девушек соответствует средним значениям таблицы возрастных норм. Это может свидетельствовать о том, что у студентов уже существуют устоявшиеся жизненные взгляды и жизненные цели. Возможно, они свою жизнь считают осмысленной, и, как правило, осуществляют задуманное, а также считают сложившейся свою учебно-профессиональную жизнь, позитивно оценивают профессиональное развитие.

Анализ показал, что по обоим показателям студенты имеют высокие баллы (по шкале Копиной), что свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности потребностей, о психологическом благополучии и о высоком уровне удовлетворенности жизнью в целом, о психологическом благополучии и оптимистическом мироощущении. Достоверных отличий по полу не обнаружено.

Таблица 53

Показатели удовлетворенности жизнью в целом и основных жизненных потребностей студентов колледжа

	Среднее, 2 курс	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Удовлетворенность жизнью	6,25	4,841	6,69	5,86	0,491
Удовлетворенность потребностей	43,00	6,267	43	43	1,000

Таблица 54

Профессиональный тип личности

Проф.тип личности	Среднее, 2 курс	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
R	12,35	7,032	9,94	14,50	0,006
I	12,96	8,567	10,50	15,14	0,026
A	12,99	8,066	15,81	10,47	0,006
S	15,74	9,000	19,59	12,31	0,001
E	16,22	9,419	14,97	17,33	0,307
C	9,47	6,486	8,66	10,19	0,330

У студентов второго курса в большей степени выражены предпринимательский и социальный типы личности. У девушек второго курса выражены социальный и артистический типы, а у юношей — предпринимательский и исследовательский типы личности. Выявлены межполовые достоверные отличия. Так, у юношей достоверно выше показатели реалистического и исследовательского типов, а у девушек выше показатели творческого и социального типов личности. По предпринимательской и конвенциональной направленности достоверных отличий нет. Это может свидетельствовать о том, что направленность на организаторскую и управленческую деятельность, а также на порядок, работу со знаковыми системами не имеет выраженной половой специфики.

Таблица 55

Показатели учебно-профессионального функционирования второкурсников.

Параметры	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Целеустремленность	19,1	4,6	19,8	18,6	0,286
Психофизиологический потенциал	24,5	4,2	24,2	24,8	0,584
Межличностное взаимодействие	23,4	5,0	25,1	22,0	0,010
Самоконтроль поведения	10,8	2,7	11,3	10,4	0,178
Общий ФПР	75,9	11,8	77,6	74,3	0,269

Таблица 56

Исследование статусов профессиональной идентичности второкурсников ссузов

Статус идентичности	2 курс	Девушки	Юноши	Хи-квадрат	p
Преждевременный статус	11,9	6,3	18,5	2,1	0,147
Диффузный статус	37,9	42,9	32,3	0,7	0,376
Мораторий	21,2	17,1	25,8	0,7	0,39
Достигнутый статус	16,7	20	12,9	0,5	0,44
Псевдоидентичность	13,6	14,3	12,9	0,027	0,87

Таблица 57

Исследование Я-концепции студентов второго курса ссузов

Параметры я-концепции	2 курс, %	Девушки, %	Юноши, %	p	Хи-квадрат Пирсона
Я-семейное	67,7	74,2	61,3	0,2	1,1
Я-профессиональное	19,4	12,9	25,8	0,1	1,6
Я-учебное	37,1	38,7	35,5	0,7	0,06
Я-коммуникативное	77,8	80,6	75	0,6	0,29
Я-досуговое	77,4	83,9	71	0,2	1,4
Я-рефлексирующее	19	22,6	15,6	0,48	0,4
Я-физическое	21	19,4	22,6	0,7	0,9
Я-пространственное	33,9	16,7	50	0,006	7,6

Все показатели учебно-профессионального функционирования на втором курсе выражены на среднем уровне в соответствии с возрастными нормами. Это свидетельствует о том, что у второкурсников нормальные показатели способности к восстановлению психофизиологического потенциала, выражено стремление к профессиональному росту, они организованы и умеют контролировать свое поведение, умеют устанавливать межличностные контакты, могут сотрудничать.

У юношей показатель самоконтроля ниже средних значений. Это означает, что молодые люди не всегда могут сознательно регулировать собственные состояния, побуждения и действия на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями. Все это может способствовать некоторым трудностям в отношениях в коллективе и учебной деятельности. Девушки значительно лучше, чем юноши ($p < 0,01$), умеют устанавливать контакты с коллегами, умеют сотрудничать, более легко взаимодействуют в коллективе.

Большинство второкурсников находятся в диффузном статусе профессиональной идентичности. Это свидетельствует о том, что они не имеют прочных

профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Взаимосвязей статусов профессиональной идентичности и пола студентов (при помощи таблиц сопряженности) выявлено не было.

На втором курсе наиболее значимыми являются Я-досуговое, Я-коммуникативное и Я-семейное. Я-профессиональное мало и не играет существенной роли в структуре Я-концепции. Доля Я-учебного составляет 11 % от общей структуры Я-концепции и играет более существенную роль в самосознании второкурсников, чем Я-профессиональное. Эти показатели не имеют на данном этапе половой специфики. У юношей и девушек отличается только доля Я-пространственного: 16,7 % девушек и 50 % юношей выделили такую структуру в собственном представлении о себе.

3.6. Кризис профессионального развития студентов второго курса

Исследование психологического содержания кризиса второкурсника показало, что в данный период наиболее острыми являются переживания нереализованности, опустошенности и идентичности. Переживания нереализованности впервые появляются у студентов на втором курсе и связаны с обесцениванием своих прошлых успехов и сожалением по поводу упущенных возможностей. Переживания опустошенности и идентичности являются все ещё актуальными на втором курсе, как и на первом. Кризис бесперспективности, связанный с отсутствием привлекательных целей в будущем, становится не актуальным. Для девушек наиболее сильны переживания опустошенности и идентичности, а для юношей характерны переживания нереализованности и опустошенности. Достоверных отличий по силе выраженности кризисных переживаний в связи с полом студентов выявлено не было, в отличие от первокурсников (табл. 58).

Таблица 58

Кризисные переживания студентов 2 курса

	Среднее, 2 курс	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Кризис нереализованности	51,1	21,8	49,0	52,9	0,485
Кризис бесперспективности	47,1	21,6	43,0	50,8	0,146
Кризис опустошенности	51,6	20,6	51,6	51,6	0,999
Общепсихологический признак кризиса	45,6	26,7	43,5	47,4	0,555
Кризис идентичности	51,1	30,5	57,1	45,7	0,133
Кризис вхождения во взрослую жизнь	39,6	18,5	38,3	40,7	0,605

3.7. Личностные ресурсы профессионального развития студентов второго курса

На втором курсе для студентов в наибольшей степени характерны экспрессивность, экстраверсия и привязанность (табл. 59). Это характеризует выборку как людей, легко относящихся к жизни. Они могут производить впечатление беззаботных и безответственных людей, которым сложно понять тех, кто рассчитывает каждый

Таблица 59

Личностные особенности второкурсников

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Таблица норм, девушки	Юноши	Таблица норм, юноши	p
Экстраверсия-интроверсия	53,88	8,8	56,34	55,7	51,69	50,8	0,029
Привязанность-обособленность	52,06	10,8	54,63	47,5	49,78	47,8	0,067
Самоконтроль-импульсивность	36,79	19,6	47,16	51,7	27,58	49,3	0,000
Эмоциональная-неустойчивость-эмоциональная устойчивость	48,66	12,5	53,56	49,3	44,31	42,6	0,002
экспрессивность-практичность	56,13	7,5	58,88	55,6	53,69	52,3	0,004

свой шаг. Студенты проявляют интерес к различным сторонам жизни, легко обучаются, но им сложно работать систематически. Они направлены на социум, общительны, любят развлечения и коллективные мероприятия, не любят утруждать себя систематической работой. Студенты испытывают потребность быть рядом с другими людьми, они хорошо понимают других, умеют сопереживать и радоваться успехам других.

У девушек этого возраста привязанность, эмоциональность и экспрессивность выражены выше, чем у их ровесников (по таблице норм (Хромов, 2000)), однако самоконтроль несколько ниже нормативных значений возрастной группы. У юношей показатель самоконтроля существенно ниже, чем у ровесников. Это свидетельствует о том, что для юношей характерны импульсивность, естественность поведения, беспечность, склонность к необдуманным поступкам. Юношам сложно добросовестно относиться к работе, учебе, они не проявляют настойчивости в достижении цели. Остальные личностные качества юношей соответствуют возрастным нормам. Все личностные факторы существенно выше по своим значениям у девушек, чем у юношей ($p < 0,05$ и $p < 0,01$). Таким образом, девушки более экстравертированы, у них выше показатель привязанности, они более эмоциональны, лучше себя контролируют и более экспрессивны, чем юноши.

Второкурсники в основном используют адаптивную копинг-стратегию «планирование решения проблемы». Меньше всего они прибегают к использованию неадаптивных стратегий «дистанцирование» и «бегство». Девушки, кроме указанных стратегий, используют ещё поиск социальной поддержки, принятие ответственности за проблему и положительную переоценку ситуации. Исследование

Таблица 60

Копинг-механизмы второкурсников

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Конфронтация	52,91	17,42	52,29	53,44	0,79
Дистанцирование	48,58	17,36	54,16	43,78	0,02
Самоконтроль	55,27	14,49	56,90	53,86	0,39
Поиск социальной поддержки	57,60	17,45	64,26	51,86	0,00
Принятие ответственности	59,15	20,49	64,74	54,33	0,04
Бегство	47,70	16,92	55,03	41,39	0,00
Планирование	65,88	17,92	67,26	64,69	0,57
Положительная переоценка	55,28	17,10	61,74	49,72	0,00

достоверных отличий по полу выявило специфику использования различных стратегий у юношей и девушек. Так, юноши существенно в меньшей степени используют стратегии: «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство» и «положительная переоценка ситуации» ($p < 0,05$; $p < 0,01$, табл. 60).

3.8. Психологические показатели профессионального самоопределения студентов третьего курса

На 3 курсе в исследовании приняли участие 82 студента, средний возраст 19,1 лет. Девушек — 62 человека, средний возраст 19,1 лет. Юношей — 21 человек, средний возраст 19,24 года.

Таблица 61

Специализация образования студентов 3 курса

Пол	Специализация						Итого
	Менеджмент	Прикладная информатика	Финансы	Социальная педагогика	Учитель иностранного языка	Педагог дошкольного образования	
Юноши	11	4	0	3	3	0	21
Девушки	18	5	14	8	13	4	62

+У 85,9% третьекурсников (82% у юношей и 87% у девушек) будущая профессия совпадает со специализацией, по которой они обучаются.

24% студентов считают свой выбор профессии серьезным, и 63% студентов оценивают свой выбор профессии средне серьезным. Только 13% считают, что не отнеслись серьезно к выбору профессии.

49% студентов уверены в своем выборе, 37% полностью уверены в выборе профессии. Только 13% студентов не уверены в своем выборе.

73% третьекурсников считают, что профессия, которую они выбрали, может позволить реализовать свой потенциал.

У 29% студентов к третьему курсу улучшились представления о профессии, у 52% представления не изменились. А у 19% студентов представления о профессии ухудшились за время обучения.

Взаимосвязей исследуемых показателей с полом третьекурсников обнаружено не было (с помощью таблиц сопряженности).

Для третьекурсников характерно доминирование позитивных эмоций (интереса, оптимизма и уверенности) над негативными эмоциями (страхом, тревогой и безразличием) по отношению к профессиональному будущему. Отрицательные эмоции (тревога, страх и безразличие) по отношению к профессиональному будущему выражены значительно менее существенно. Юноши переживают положительные эмоции, такие как оптимизм и уверенность, более сильно ($p < 0,05$ и $p < 0,01$), чем девушки. А отрицательные эмоции, такие как страх и тревожность, переживаются студентами-юношами менее значительно ($p < 0,01$), чем студентами-девушками (табл. 62).

Данные свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности жизнью в целом у третьекурсников, о психологическом благополучии и оптимистическом

мироощущении. Показатели удовлетворенности основных жизненных потребностей свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности потребностей и у юношей, и у девушек, достоверных отличий по полу не обнаружено (табл. 63).

Таблица 62

Эмоциональное отношение к профессиональному будущему третьекурсников

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Страх	5,46	2,485	5,8	4,5	0,005
Тревожность	7,08	2,963	7,4	6,1	0,036
Индифферентное отношение	5,21	2,618	5,1	5,45	0,6
Интерес	11,69	2,524	11,5	12,4	0,09
Оптимизм	10,48	2,968	10,03	11,8	0,007
Уверенность	10,20	2,957	9,73	11,6	0,006

Таблица 63

Удовлетворенность жизнью и удовлетворенность жизненных потребностей

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Удовлетворенность жизнью	6,49	4,953	6,39	6,8	0,7
Удовлетворенность основных жизненных потребностей	42,18	6,547	42	43	0,5

На третьем курсе показатели учебно-профессионального развития выражены на уровне средних значений по таблице возрастных норм (М. Д. Петраш). Это свидетельствует о том, что у третьекурсников в целом учебно-профессиональные ожидания оправданы. Студенты чувствуют, что нашли себя в своей профессии, довольны учебно-профессиональной деятельностью. Студенты представляют себе цели, к которым надо стремиться в профессии, стараются повысить свои знания о профессии, реализовать себя в ней. Достоверных отличий по полу не обнаружено (табл. 64).

Исследование показателей учебно-профессионального функционирования выявило, что у третьекурсников данные показатели находятся на среднем уровне выраженности (табл. 65).

Это свидетельствует о том, что студенты имеют средний уровень резервных физиологических возможностей, у них выражена способность к восстановлению потенциала, они умеют противостоять усталости. У студентов отмечается стремление к профессиональному росту, совершенствованию профессиональных знаний, навыков, о чем свидетельствует показатель целеустремленности, соответствующий средним значениям. Студенты умеют регулировать свое поведение, они могут быть

Таблица 64

Показатели учебно-профессионального развития студентов 3 курса

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Удовлетворенность профессиональной деятельностью	20,46	4,41	20,06	21,69	0,08
Направленность на самореализацию	22,69	5,41	22,14	24,40	0,06

Таблица 65

Показатели учебно-профессионального функционирования студентов 3 курса ссузов

Показатели учебно-профессионального функционирования	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Целеустремленность	21,11	4,48	20,50	23,01	0,016
Психофизиологический потенциал	25,49	5,08	25,03	26,95	0,132
Межличностное взаимодействие	25,24	4,78	24,85	26,46	0,177
Самоконтроль поведения	11,40	3,32	11,11	12,31	0,140
Общий балл ФПР	79,58	14,47	77,76	85,25	0,013

организованными. Шкала межличностного взаимодействия показывает, что студенты неплохо умеют устанавливать контакты, могут успешно взаимодействовать в коллективе.

У юношей и девушек все показатели учебно-профессионального функционирования находятся в пределах средних значений в соответствии с возрастными нормами. Но надо отметить, что у юношей существенно выше показатель целеустремленности, чем у девушек ($p < 0,01$). Таким образом, юноши умеют лучше, чем девушки ставить перед собой профессиональные цели и стремиться к их достижению.

На третьем курсе у студентов наиболее выражены предпринимательский, творческий и социальный типы личности. Для девушек наиболее характерны предпринимательский, социальный и творческий типы личности. Для юношей наиболее характерны предпринимательский, творческий и социальный типы личности. Несмотря на схожесть профессиональной направленности юношей и девушек, у юношей существенно большая ориентация на реалистические ($p < 0,01$), исследовательские ($p < 0,05$) и предпринимательские ($p < 0,01$) виды деятельности, чем у девушек (табл. 66).

На третьем курсе большинство студентов находятся в статусе псевдоидентичности, что характеризует стабильное отрицание студентами своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию. Возможно, такие студенты имеют нереалистичные представления о профессии и образе профессионала и стремятся к идеальным недостижимым профессиональным целям. Вследствие ригидности их Я-концепции, пересмотр своих целей и ценностей кажется сложным. Большое количество студентов третьекурсников находятся в статусе «мораторий». Для них характерно состояние кризиса

Таблица 66

Профессиональный тип личности третьекурсников

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
R	12,40	7,594	10,46	18,05	0,001
I	14,13	8,498	12,53	18,86	0,018
A	18,54	8,900	17,58	21,38	0,100
S	18,10	8,826	17,81	18,95	0,640
E	19,51	9,139	17,82	24,48	0,007
C	12,20	7,286	11,97	12,90	0,613

идентичности, который студенты пытаются активно разрешить. По-видимому, такие студенты ещё не решили, чем будут заниматься в дальнейшем, но ищут подходящий для себя профессиональный путь (табл. 67).

Взаимосвязей статусов профессиональной идентичности с полом студентов третьекурсников обнаружено не было (с помощью таблиц сопряженности и критерия хи-квадрат).

У студентов 3 курса наибольшее место в структуре Я-концепции занимают образы Я: «Я-досуговое», «Я-коммуникативное» и «Я-семейное». Это говорит о том, что у студентов сформированы представления о себе как о людях, увлеченных своим досугом, имеющих хобби. Для третьекурсников представление о себе связано с наличием друзей, проведением с ними свободного времени. Также для студентов важна роль семьи в их жизни. Они олицетворяют себя со своей семьей.

У девушек значимое место отводится Я-семейному, Я-досуговому и Я-коммуникативному. Для юношей наиболее значимыми являются образы «Я-досуговое» и «Я-коммуникативное». «Я-семейное» юношей занимает существенно меньшее место в их структуре Я-концепции, чем у девушек ($p < 0,01$). Несмотря на отсутствие значимых различий «Я-профессионального» и «Я-учебного», роль их различна в структуре Я-концепции в зависимости от пола студентов. У девушек образы «Я-учебное» и «Я-профессиональное» занимают одни из самых небольших долей в структуре Я-концепции. А у юношей «Я-профессиональному» отводится третье место по значимости образа Я в структуре их Я-концепции. Образ «Я-учебного» юношей, как и у девушек, не играет значимой роли в их представлении о себе (табл. 68).

Таблица 67

Статусы профессиональной идентичности студентов 3 курса

	3 курс, %	Девушки, %	Юноши, %	p	Хи-квадрат
Преждевременный	8,4	9,7	4,7	0,4	0,4
Диффузный	16,9	17,7	14,3	0,7	0,1
Мораторий	26,5	27,4	23,8	0,7	0,1
Достигнутый	18,1	16,1	23,8	0,4	0,6
Псевдоидентичность	28,9	27,4	33,3	0,4	0,3

Таблица 68

Особенности Я-концепции третьекурсников

	3 курс, %	Девушки, %	Юноши, %	p	Хи-квадрат
Я-семейное	70,7	78,9	44,4	0,005	7,8
Я-профессиональное	33,3	29,8	44,4	0,25	1,3
Я-учебное	26,7	31,6	11,1	0,08	2,9
Я-коммуникативное	70,7	71,9	66,7	0,6	0,2
Я-досуговое	78,7	77,2	83,3	0,6	0,3
Я-рефлексирующее	26,7	28,1	22,2	0,6	0,2
Я-физическое	33,3	33,3	33,3	1	0,0001
Я-пространственное	39,8	38,7	42,9	0,5	1,8

3.9. Кризис профессионального развития студентов третьего курса ссузов

Для студентов третьего курса наиболее характерны переживания кризисов опустошенности (ощущение усталости, отсутствие энергии для активной деятельности, трудности ориентировки в сложном потоке событий, переживание недостаточной осмысленности жизни), бесперспективности (отсутствие заметно привлекающих целей в будущем, неопределенность будущего, трудности определения направлений развития в будущем) и переживание кризиса идентичности (переживание своего «образа-Я»: «Какой Я?», «Каким мне быть?» и т. п.) (табл. 69).

Таблица 69

Структура кризисных переживаний студентов третьего курса

	Среднее	Стд. отклонение	Девушки	Юноши	p
Кризис нереализованности	40,54	19,924	41,21	38,57	0,550
Кризис бесперспективности	46,79	25,712	50,11	36,98	0,019
Кризис опустошенности	46,87	19,955	48,33	42,54	0,209
Общепсихологический признак кризиса	41,57	33,257	39,84	46,67	0,396
Кризис идентичности	44,82	30,578	47,58	36,67	0,129
Кризис вхождения во взрослость	31,592	16,966	31,14	32,93	0,658

Кризисные переживания у юношей и девушек различны. Для девушек более характерными являются переживания кризисов опустошенности, бесперспективности и идентичности. А у юношей наиболее выраженными являются признаки общепсихологического кризиса, в основе которого лежит ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей. Выражен также и кризис опустошенности, связанный с переживанием недостаточной осмысленности жизни и ощущением усталости.

Существенное отличие связано с переживанием кризиса бесперспективности. Этот кризис значим для девушек. Для юношей переживания такого рода неактуальны и имеют существенно более низкое значение, чем для девушек ($p < 0,05$).

Особенности профессионального самоопределения в связи со степенью выраженности кризисных переживаний на третьем курсе

Кластерный анализ позволил выделить на третьем курсе группы с разной степенью выраженности кризисных переживаний. 1 группа с меньшей степенью выраженности кризисных переживаний в количестве 38 человек и 2 группа — студенты с высокой степенью выраженности кризисных переживаний — 44 человека.

Ситуация профессионального самоопределения

Анализ ситуации профессионального самоопределения выявил, что группа с выраженными кризисными переживаниями выше всего оценивает влияние родителей, друзей и специальной литературы при выборе профессии. Меньше всего они оценивают влияние учителей. Группа с невыраженными переживаниями высоко оценивает влияние профориентации. Меньшее влияние, по их мнению, на них

оказали образовательные выставки. На третьем курсе выявлены большие различия в оценке степени влияния различных факторов на выбор профессии. Так, в группе с выраженными кризисными переживаниями (группа 2) влияние учителей и профориентации оценивается ниже, чем в первой группе, эти студенты выше оценивают влияние друзей и образовательных выставок на выбор профессии.

Что касается серьезности выбора, уверенности в выборе и уверенности в том, что выбранная профессия поможет реализовать свой потенциал, то эти показатели существенно выше в группе с невыраженными кризисными переживаниями, чем в кризисной группе ($p < 0,05$).

Достоверных отличий по показателю выраженности профессионального типа в рассматриваемых группах выявлено не было.

Кризисные переживания на третьем курсе связаны с показателями Я-концепции. Студенты, не испытывающие на третьем курсе кризисных переживаний, имеют существенно большую (в 2 раза) долю «Я-профессионального» в общем представлении о себе, чем студенты, испытывающие кризис (табл. 70).

Изучение статусов профессиональной идентичности в группах с разной степенью выраженности кризисных переживаний показал, что 29,7% студентов, не испытывающих кризис, находятся в статусе моратория и 27% — в статусе достигнутой идентичности. 28,9% этих студентов находятся в статусе псевдопозитивной идентичности. Меньшее количество студентов в статусе преждевременной (6,7%) и диффузной (10,8%) идентичности. В группе переживающих кризис наблюдаются высокие показатели псевдопозитивного статуса (27,2%), статуса моратория (25,6%) и диффузного статуса профессиональной идентичности (23,3%). Низкие показатели характерны для достигнутого (11,6%) и преждевременного (14,3%) статусов профессиональной идентичности. Таким образом, кризисные переживания третьекурсников могут быть связаны с поиском профессиональной идентичности.

Сравнение показателей профессионального развития и профессионального функционирования с таблицами возрастных норм показало, что все параметры соответствуют средним значениям по возрастной группе, кроме показателя удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, который в группе с выраженными кризисными переживаниями находится на уровне низких значений.

В кризисной группе существенно ниже уровень самореализации в учебно-профессиональной деятельности (табл. 71).

Анализ показателей профессионального функционирования в обеих группах демонстрирует, что межличностное взаимодействие и целеустремленность имеют более высокий уровень, чем показатели психофизиологического потенциала и самоконтроля, имеющие более низкие значения. Обнаружены достоверные отличия по всем показателям профессионального функционирования между группой

Таблица 70

Я-концепция и статусы профессиональной идентичности в группах с разной степенью выраженности кризисных переживаний

	1 группа, %	2 группа, %
Я-семейно-ролевое	71,4	69,2
Я-профессиональное	48,6	20,5
Я-учебное	22,9	30,8
Я-коммуникативное	74,3	66,7
Я-досуговое	80	76,9
Я-рефлексирующее	28,6	25,6
Я-физическое	37,1	28,2
Я-пространственное	37,1	45,5

Таблица 71

Показатели профессионального развития и профессионального функционирования

	1 группа	2 группа	p
Целеустремленность	80,34	72,89	0,014
Психофизиологический потенциал	74,68	69,01	0,028
Межличностное взаимодействие	81,01	76,18	
Самоконтроль	74,18	70,66	
Удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью	81,31	67,05	0,00001
Самореализация в учебно-профессиональной деятельности	77,67	66,48	0,001

с выраженными переживаниями кризиса и некризисной группой ($p < 0,05$; $p < 0,01$), при их более низких значениях в кризисной группе. У студентов с выраженными кризисными переживаниями существенно снижены как удовлетворенность жизнью в целом, так и удовлетворенность основных жизненных потребностей ($p < 0,01$).

Таким образом, мы видим, что кризисные переживания сопровождаются снижением удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, снижением направленности на самореализацию в профессии и других показателей профессионального функционирования.

Это сопровождается снижением интереса ($p < 0,05$), повышением страха, тревоги и индифферентного отношения ($p < 0,01$) к профессиональному будущему.

Анализ кризисных переживаний показывает, что группа третьекурсников с выраженными кризисными переживаниями характеризуется высоким значением кризиса бесперспективности и признаками общепсихологического кризиса. Менее значимы для этой группы переживания кризиса нереализованности и кризиса вхождения во взрослую жизнь. Группа с низкой выраженностью кризисных переживаний характеризуется высокими значениями переживания кризиса идентичности и кризиса опустошенности. Общепсихологический признак кризиса и переживания относительно вхождения во взрослую жизнь менее всего значимы для этой группы (табл. 72).

Таблица 72

Структура кризисных переживаний в группах с разной силой переживания кризисов

	1 группа	2 группа	p <
Кризис нереализованности	31,18	48,41	0,0001
Кризис бесперспективности	29,9	62,4	0,0001
Кризис опустошенности	35,26	56,97	0,0001
Общепсихологический признак кризиса	21,32	60	0,0001
Кризис идентичности	33,42	55,68	0,001
Кризис вхождения во взрослую жизнь	17,4	44,3	0,0001

3.10. Личностные ресурсы профессионального развития студентов третьего курса

Исследование личностных особенностей студентов 3 курса ссузов показало, что в наибольшей степени их отличает экспрессивность, характерная для людей с легким отношением к жизни. Часто такие личности недостаточно серьезно

относятся к систематической деятельности. Им свойственно доверять в большей степени своей интуиции и чувствам, чем здравому смыслу. Они избегают рутинной работы. Сходная тенденция прослеживается у юношей и девушек. При этом показатель экспрессивности существенно выше у юношей, чем у девушек ($p < 0,01$). Сравнение личностных особенностей студентов с возрастными нормами показало, что у девушек все показатели соответствуют возрастным нормам, а у юношей показатель экспрессивности, экстраверсии, контролирования и привязанности выше, чем у ровесников. Таким образом, юноши в целом характеризуются как интуитивные, эмоциональные и чувствительные, при этом имеют хороший самоконтроль поведения. Третьекурсники испытывают потребность помогать другим, быть рядом с ними, они общительные (табл. 73).

Анализ взаимосвязей личностных характеристик и показателей профессионального самоопределения девушек третьего курса выявил, что наибольшее количество связей имеется у факторов эмоциональности (15 связей) и экстраверсии (10 связей). Эмоциональность имеет обратные связи с показателями удовлетворенности жизнью в целом ($p < 0,05$) и удовлетворенности основных жизненных потребностей ($p < 0,05$), прямые связи с тревогой ($p < 0,05$) и индифферентным отношением ($p < 0,05$) к профессиональному будущему, обратные связи с показателями учебно-профессионального развития (с удовлетворенностью учебно-профессиональной деятельностью ($p < 0,05$), направленностью на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности ($p < 0,05$)) и с показателями учебно-профессионального функционирования (целеустремленностью ($p < 0,05$), психофизиологическим потенциалом ($p < 0,01$), самоконтролем поведения ($p < 0,05$), межличностным взаимодействием ($p < 0,05$)). Высокая эмоциональность обратно связана у девушек с высокой оценкой серьезности при выборе профессии ($p < 0,05$). Высокая эмоциональность прямо связана с сильными переживаниями кризисов нереализованности ($p < 0,01$) и опустошенности ($p < 0,01$) у девушек третьего курса.

Фактор экстраверсии-интроверсии имеет прямые связи с выраженностью социального ($p < 0,05$) и предпринимательского ($p < 0,01$) типов личности. Имеет обратные связи с негативными эмоциями по отношению к профессиональному

Таблица 73

Личностные особенности третьекурсников

Факторы	3 курс	Стд. отклонение	Девушки	Девушки, 19лет таблица норм	Юноши	Юноши, 19лет таблица норм	p
Экстраверсия-интроверсия	53,63	9,934	52,87	$52,4 \pm 7,9$	55,86	$49,1 \pm 8,5$	0,276
Привязанность-обособленность	54,66	10,901	54,00	$50,1 \pm 9,1$	56,62	$49,4 \pm 8,7$	0,309
Самоконтроль-импульсивность	53,05	10,227	51,95	$49,8 \pm 9,8$	56,29	$47, \pm 9,8$	0,070
Эмоциональная неустойчивость-эмоциональная устойчивость	47,05	10,821	48,13	$48,7 \pm 9,8$	43,86	$42,9 \pm 11,4$	0,188
Экспрессивность-практичность	58,05	8,251	56,56	$55,8 \pm 8,4$	62,43	$54,6 \pm 6,9$	0,001

будущему (страхом ($p < 0,01$), тревогой ($p < 0,01$), индифферентным отношением ($p < 0,01$)) и прямые связи с интересом ($p < 0,05$) по отношению к профессиональному будущему. Внешняя направленность психики девушек третьекурсниц прямо связана с показателем учебно-профессионального функционирования — целеустремленностью ($p < 0,05$), обратно связана с переживаниями кризисов бесперспективности ($p < 0,05$) и опустошенности ($p < 0,05$). Факторы привязанности, контролирования и игривости имеют меньше взаимосвязей с характеристиками профессионального самоопределения. При этом надо учитывать, что высокие показатели игривости прямо связаны с выраженностью социального ($p < 0,01$) и предпринимательского ($p < 0,01$) типов личности у девушек, с приданием высокого значения сфере профессиональной деятельности в их жизни. Они обратно связаны с переживанием кризиса опустошенности ($p < 0,05$), высокой оценкой друзей ($p < 0,05$) и информационных источников (чтение специальной литературы) ($p < 0,05$) при выборе профессии. Высокий показатель контролирования прямо связан с высоким уровнем удовлетворенности жизнью ($p < 0,05$), хорошим уровнем адаптации в межличностном взаимодействии с коллегами ($p < 0,05$), обратно связан с переживанием кризиса идентичности ($p < 0,05$). Высокие значения фактора привязанности у девушек обратно связаны с негативными эмоциями по отношению к будущему (страхом и безразличием) ($p < 0,05$), прямо связаны с образом «Я-семейное» ($p < 0,01$).

Таким образом, личностные особенности девушек третьего курса имеют тесные связи с эмоциональным отношением к профессиональному будущему, показателями учебно-профессионального развития и функционирования, кризисными переживаниями. При этом позитивному отношению к будущему соответствует высокий показатель экстраверсии. Негативные эмоции больше выражены у интровертированных и высоко эмоциональных девушек. Высоким показателям учебно-профессионального развития и функционирования способствует сдержанность и внешняя направленность психики. Экстраверсия, контролирование, сдержанность и экспрессивность снижают кризисные переживания девушек на третьем курсе. Наибольший вклад во взаимосвязи внесли факторы эмоциональности-сдержанности и экстраверсии-интроверсии.

Исследование взаимосвязей личностных особенностей и показателей профессионального самоопределения юношей третьекурсников выявило, что наибольший вклад в эту структуру вносят личностные факторы привязанности-отдаленности и эмоциональности-сдержанности.

Так, высокий уровень привязанности у юношей имеет обратную связь с высокой оценкой студентами влияния на выбор профессии профориентации ($p < 0,05$), прямую связь с высоким уровнем влияния на выбор интереса к профессии ($p < 0,05$). Фактор привязанности имеет прямые взаимосвязи с реалистическим ($p < 0,05$) и социальным ($p < 0,05$) профессиональными типами личности. Высокий уровень привязанности прямо связан с повышением оптимизма по отношению к профессиональному будущему ($p < 0,05$), прямо связан с показателями учебно-профессионального функционирования (межличностным взаимодействием ($p < 0,05$) и самоконтролем поведения ($p < 0,05$)). Выявлена взаимосвязь

привязанности и статуса идентичности «мораторий», в соответствии с которой высокий уровень привязанности снижает вероятность переживания студентами кризиса профессиональной идентичности. Выраженность привязанности у юношей способствует формированию образа «Я-коммуникативного» и препятствует формированию образа «Я-учебного». Показатель высокой эмоциональности юношей третьекурсников обратно связан с оценкой ими влияния учителей ($p < 0,05$) и друзей ($p < 0,05$) на их профессиональный выбор. Эмоциональность имеет обратные связи с показателями учебно-профессионального функционирования (целесообразностью ($p < 0,01$) и психофизиологическим потенциалом ($p < 0,01$)). Высокая эмоциональность способствует развитию образа «Я-рефлексирующего» ($p < 0,05$) и препятствует формированию образа «Я-профессиональное» у юношей третьего курса ($p < 0,05$).

Факторы игривости, экстраверсии и контролирования имеют значительно меньшее количество связей у юношей, чем факторы привязанности и эмоциональности. При этом важно учитывать, что высокий показатель контролирования прямо связан с высоким уровнем направленности на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности ($p < 0,05$) и обратно связан с выраженностью переживания кризиса идентичности ($p < 0,05$). Высокий уровень игривости у юношей соответствует творческому типу личности ($p < 0,05$) и высокому уровню удовлетворенности жизнью в целом ($p < 0,05$). Экстраверсия имеет прямые связи с высоким уровнем межличностного взаимодействия в студенческом коллективе ($p < 0,05$) и высоким уровнем самоконтроля поведения ($p < 0,05$). Внешняя направленность психики юношей способствует формированию образа «Я-коммуникативного» и препятствует формированию образа «Я-учебного».

В целом можно отметить, что личностные особенности юношей третьекурсников не имеют выраженных связей с показателями эмоционального отношения к профессиональному будущему (кроме показателя привязанности-отдаленности в прямой связи с оптимистичным отношением к будущему) и с показателями выраженности кризисных переживаний студентов (кроме фактора контролирование-естественность в обратной связи с переживанием кризиса идентичности). Выявлены тесные связи эмоциональности с показателями учебно-профессионального развития и функционирования, профессиональными типами личности, Я-концепцией («Я-учебным», «Я-профессиональным» и «Я-коммуникативным») и с некоторыми показателями, влияющими, по мнению юношей, на их выбор профессии (профориентация, мнение учителей и друзей, интерес к профессии). Наибольший вклад во взаимосвязи вносят факторы привязанности-отдаленности и эмоциональности-сдержанности.

Для студентов третьего курса наиболее характерно использование адаптивной копинг-стратегии «планирование решения проблемы» за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы с учетом объективных условий, прошлого опыта, а также использование копинг-стратегии «положительная переоценка» за счет переосмысления проблемы, рассмотрения её как стимула для личностного роста. Использование неадаптивных копинг-стратегий («бегство» и «конфронтация») нехарактерно для третьекурсников, что характеризует их поведение как более

зрелое. Аналогичная тенденция характерна как для юношей, так и для девушек (достоверных отличий в использовании копинг-стратегий по полу обнаружено не было).

Рассмотрим взаимосвязи копинг-стратегий и показателей профессионального самоопределения у юношей и девушек третьего курса.

В группе девушек 3 курса наибольшее количество связей с показателями профессионального самоопределения установлено с адаптивными копинг-стратегиями «положительная переоценка» и «планирование», среди неадаптивных копингов: «бегство», «конфронтация» и «дистанцирование». Использование адаптивных копинг-стратегий («планирование» и «положительная переоценка») прямо связано с положительным отношением к профессиональному будущему ($p < 0,05$), обратно связано с переживаниями кризисов бесперспективности ($p < 0,05$) и вхождения во взрослость ($p < 0,05$). Положительное переосмысливание проблемы, нахождение в ситуации личностного смысла прямо связано с уверенностью в выборе профессии ($p < 0,05$), с устойчивостью выбора ($p < 0,05$), изменением представления о профессии в лучшую сторону ($p < 0,01$), с желанием продолжать образование ($p < 0,01$), представлением о том, что выбранная профессия может помочь в реализации потенциала ($p < 0,05$). Планирование решения проблемы прямо связано с показателем учебно-профессионального функционирования «целеустремленность» ($p < 0,05$), способствующей стремлению человека к профессиональному росту, самосовершенствованию.

Неадаптивные стратегии «бегство», «дистанцирование», «конфронтация» обратно связаны с показателями учебно-профессионального функционирования: с межличностным взаимодействием ($p < 0,05$), со способностью к восстановлению психофизиологического потенциала ($p < 0,05$). У девушек эмоциональная отстраненность от проблемы, снижение её значимости прямо связано с диффузным статусом профессиональной идентичности ($p < 0,05$, хи-квадрат = 29).

Для студенток — девушек реалистического типа характерно использование как конструктивных (планирование, положительная переоценка, самоконтроль), так и неконструктивных стратегий (бегство, дистанцирование, конфронтация). Для девушек социального и предпринимательского типов характерно использование конфронтации, бегства, планирования и положительной переоценки. Стратегия «поиск социальной поддержки» соответствует выраженности статуса «мораторий профессиональной идентичности». Девушки, планирующие решение проблем, в меньшей мере ориентированы на учебу, что приводит к отсутствию у них сформированного образа «Я-учебное» ($p = 0,04$, хи-квадрат = 62).

В группе юношей 3 курса наибольший вклад во взаимосвязи с показателями профессионального самоопределения вносят копинг-стратегии «положительная переоценка» и «планирование решения проблемы». Юноши, для которых свойственно положительно переосмысливать проблемы и выбирать профессию «за компанию» ($p < 0,05$), имеют творческий ($p < 0,01$), социальный ($p < 0,05$) или конвенциональный ($p < 0,01$) профессиональные типы личности. Для них характерны высокие показатели учебно-профессионального функционирования: целеустремленность ($p < 0,05$) и межличностное взаимодействие ($p < 0,05$).

Для молодых людей, которые используют копинг, ориентированный на решение проблемы, характерно при выборе профессии опираться на информационные источники, чтение специальной литературы ($p < 0,05$), они не учитывают советы близких ($p < 0,05$), высоко оценивают интерес к профессии как источник влияния на профессиональный выбор ($p < 0,05$). Предпочитающие копинг «решение проблем» чаще относятся к социальному ($p < 0,05$) и конвенциональному ($p < 0,05$) типам личности. Но при этом данная стратегия прямо связана с тревогой ($p < 0,05$) по отношению к профессиональному будущему.

Негативные эмоции (страх и тревога) по отношению к профессиональному будущему в большей мере характерны для тех юношей, которые активно используют стратегии бегства, избегания проблемы, отрицания ее ($p < 0,05$), принятие полной ответственности за решение проблемы, за ее возникновение ($p < 0,05$) и поиск информационной, эмоциональной или действенной социальной поддержки ($p < 0,05$). Кризис нереализованности переживают в большей степени юноши, для которых свойственно «дистанцироваться», снижать значимость проблемы и эмоционально вовлекаться в нее ($p < 0,05$). Принятие полной ответственности за возникновение проблемы и за ее решение прямо связано у юношей с формированием образа «Я-учебного» ($p = 0,04$, хи-квадрат = 13).

Юноши, которым свойственно целенаправленно подавлять и сдерживать эмоции, которые стремятся к самообладанию, имеют исследовательский тип личности ($p < 0,05$), и они декларируют безразличное отношение к своему профессиональному будущему ($p < 0,01$).

Стратегия «конфронтация», означающая отреагирование негативных эмоций, не имеет связей с показателями профессионального самоопределения. Стратегии совладающего поведения у юношей не имеют связей со статусами профессиональной идентичности (по таблицам сопряженности). Таким образом, возможно, у юношей третьего курса статусы профессиональной идентичности подвижны, нестабильны и могут меняться вне зависимости от выработанных стратегий поведения.

3.11. Обсуждение результатов и выводы

Ситуация профессионального самоопределения студентов ссузов

Изучение ситуации профессионального самоопределения студентов показало, что для молодых людей наиболее значимыми являются сферы хобби, саморазвития и профессиональной деятельности. Большинство родителей одобряют профессиональный выбор своих детей. Мнение родителей, желание получить образование, интерес к профессии и средства массовой информации оказывают наибольшее влияние на выбор профессии. Всего 13% студентов разочаровались в выборе профессии. У остальных в процессе обучения улучшились представления о профессии или остались прежними. Это подтверждает высокая оценка молодыми людьми серьезности своего выбора и уверенности в нем. Кроме этого, большинство студентов собираются работать и продолжать образование по той же специальности, по которой получают образование в ссузе. Таким образом, исследование показало благоприятную картину ситуации профессионального выбора студентов колледжей.

Психологические показатели профессионального самоопределения студентов

Для студентов средних учебных заведений в целом характерно положительное отношение к своему профессиональному будущему. Они заинтересованы, оптимистично настроены и уверены в нем. Негативные эмоции выражены гораздо в меньшей степени. За период обучения от первого курса ко второму и третьему постепенно снижается безразличие к своему профессиональному будущему ($p < 0,05$), но увеличивается тревога.

Динамика изменений отношения к своему профессиональному будущему прослеживается у студентов и в связи с их полом. Так, у девушек-первокурсниц уверенность в будущем выражена достоверно выше, чем у юношей ($p < 0,05$). На втором курсе у девушек появляется больше переживаний страха и тревоги по отношению к профессиональному будущему, чем у юношей ($p < 0,05$). На третьем курсе при сохранении общей тенденции у девушек больше, чем у юношей, выражены переживания страха и тревоги по отношению к будущему, а у юношей меньше выражены негативные переживания и достоверно больше выражены оптимизм и уверенность по отношению к профессиональному будущему, чем у девушек ($p < 0,05$).

Таким образом, для всех студентов характерно преобладание положительных эмоций по отношению к профессиональному будущему. За время учебы у студентов снижается безразличие к своему профессиональному будущему постепенно от первого курса к третьему. При этом на первом курсе девушки находятся в более благоприятном эмоциональном настрое по отношению к профессиональному будущему, чем юноши. На втором курсе ситуация кардинально меняется. Девушки начинают больше испытывать страх и тревогу, чем юноши. И к третьему курсу при общем положительном отношении к будущему студентов, юноши достоверно меньше испытывают страх и тревогу и чувствуют большую уверенность и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему, чем девушки.

Исследование удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью и направленности на самореализацию продемонстрировало низкую и среднюю выраженность в соответствии с возрастными нормами. Это свидетельствует о возможном несовпадении профессиональных ожиданий и реальной действительности, с которой студенты столкнулись в процессе учебной деятельности. Низкий показатель удовлетворенности может демонстрировать низкую оценку социально-профессиональной ситуации развития. Показатель направленности на самореализацию в будущей профессии выражен средне и соответствует возрастным нормам, что показывает желание студентов узнавать новое, самосовершенствоваться. Юноши-первокурсники направлены на самореализацию в большей степени, чем девушки ($p < 0,01$).

Второкурсники и третьекурсники (как юноши, так и девушки) удовлетворены учебно-профессиональной деятельностью и направлены на самореализацию, что соответствует средним значениям возрастных норм. Достоверных отличий по полу на 2 и 3 курсах по показателю удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью обнаружено не было. Таким образом, на 2 и 3 курсах у студентов их учебно-профессиональные ожидания достаточно удовлетворены. Скорее всего, юноши и девушки ощущают, что нашли себя в профессии и довольны учебно-профессиональной деятельностью. Возможно, у них в целом не возникает разочарований и необходимости поменять род деятельности.

Студенты направлены на самореализацию в будущей профессии. Надо отметить, что на первом курсе у юношей этот показатель достоверно больше, чем у девушек, на последующих курсах половых отличий не обнаружено. Направленность на самореализацию свидетельствует о принятии профессии, о желании развиваться и совершенствоваться в ней. Возможно, они считают свою учебно-профессиональную жизнь сложившейся, позитивно оценивают профессиональное развитие. При этом показатель удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью также увеличивается от первого курса ко второму и третьему. Это может свидетельствовать об успешном прохождении ими кризиса первокурсника, адаптации к учебной деятельности и успешном вхождении во взрослую жизнь.

Анализ показателей удовлетворенности жизнью в целом и удовлетворенности основных жизненных потребностей студентов показал, что студенты первого курса высоко удовлетворены своей жизнью в целом, средне оценивают удовлетворенность своих жизненных потребностей. Достоверных отличий показателей удовлетворенности между группами юношей и девушек выявлено не было. Студенты второго и третьего курсов, как юноши, так и девушки, также имеют высокий уровень удовлетворенности потребностей и высокий уровень удовлетворенности жизнью в целом, что свидетельствует об их психологическом благополучии и оптимистическом мироощущении.

Изучение профессиональной направленности студентов выявило, что они направлены на предпринимательскую, социальную и творческую сферы деятельности. На первом курсе преобладает творческий, социальный и предпринимательский профессиональные типы. При этом надо учитывать половую специфику. Для девушек характерны творческий, социальный и предпринимательский профессиональные типы (ASE), а для юношей — реалистический, предпринимательский и исследовательский типы (REI).

У студентов второго курса в большей степени выражены предпринимательский и социальный типы личности. У девушек второго курса выражены социальный и артистический типы, а у юношей — предпринимательский и исследовательский типы личности, что отражает процесс профессионализации. Выявлены межполовые отличия: у юношей достоверно выше показатели реалистического и исследовательского типов, а у девушек выше показатели творческого и социального типов личности.

На третьем курсе у студентов также наиболее выражены предпринимательский, творческий и социальный типы личности. Для девушек наиболее характерны предпринимательский, социальный и творческий типы личности. Для юношей наиболее характерны предпринимательский, творческий и социальный типы личности. Несмотря на сходство профессиональной направленности юношей и девушек, у юношей существенно больше ориентация на реалистические ($p < 0,01$), исследовательские ($p < 0,05$) и предпринимательские ($p < 0,01$) виды деятельности. При этом на третьем курсе, при высоких значениях у юношей реалистической и исследовательской направленности, их профессиональный тип меняется на предпринимательский, художественный и социальный, становясь схожим с профессиональным типом девушек.

Исследование сформированности профессионального типа на первом курсе (одного из показателей зрелости выбора), выявило, что у большинства (48,5%)

первокурсников профессиональный тип не сформирован, лишь у 27,7% студентов первого курса высокий уровень сформированности, у 23,8% студентов средний уровень сформированности профессионального типа. В целом юноши имеют низкий и средний уровень сформированности профессионального типа личности, а девушки в целом имеют низкий и высокий уровни сформированности. Это свидетельствует о большой индивидуальной вариативности показателей девушек. Низкий и средний уровень сформированности профессионального типа у юношей, по-видимому, связан с более поздним формированием их готовности к выбору профессии, о чем говорилось в предыдущей главе, это подтверждается и его неустойчивостью в процессе обучения.

Исследование показателей учебно-профессионального функционирования на 1 курсе продемонстрировало средний и низкий его уровень, в частности, межличностного взаимодействия, который оказался ниже возрастной нормы. Это может отражать трудности вхождения в учебную группу, отсутствие значимых друзей на первом курсе.

Все показатели учебно-профессионального функционирования на 2 и 3 курсах выражены на среднем уровне в соответствии с возрастными нормами. У большинства второкурсников и третьекурсников нормальные показатели способности к восстановлению психофизиологического потенциала, у них выражено стремление к профессиональному росту, они организованны и умеют контролировать свое поведение, умеют устанавливать межличностные контакты, могут сотрудничать, и в целом показатели учебно-профессионального функционирования улучшаются от первого курса к третьему.

Половая специфика этих показателей проявляется в больших трудностях межличностного взаимодействия, которые испытывают девушки первокурсницы. Но уже на втором курсе обучения сфера межличностных отношений становится более проблемной для юношей, у них же проявляются и трудности в сфере самоконтроля. Преодоление этих трудностей юноши достигают путем развития целеполагания, у них существенно выше показатель целеустремленности, чем у девушек 3 курса ($p < 0,01$), что свидетельствует об их более развитом умении ставить перед собой профессиональные цели и достигать их.

У большинства студентов первого курса выражен достигнутый статус профессиональной идентичности (24,6%). Второе по значимости место занимает статус моратория (22,3%). Псевдопозитивный и диффузный статусы для них характерны в меньшей степени. Самое незначительное количество студентов находятся в преждевременном статусе (13,4%) профессиональной идентичности. Такая картина распределения статусов показывает, что почти половина первокурсников находятся в зрелых статусах профессиональной идентичности. Почти четверть студентов ссузов уже на первом курсе осознают и принимают ценности, цели и убеждения профессиональной группы, в которую вступают. Примерно такое же количество студентов предпринимают активный поиск различных альтернатив, относящихся к профессиональному будущему. Они еще находятся в поиске себя и своего профессионального пути. Однако по этому показателю выявлены существенные различия, свидетельствующие о несформированности статусов профессиональной идентичности у юношей. В то время как у девушек преобладает достигнутый статус

(29,7%), у юношей доминирует диффузный статус профессиональной идентичности (34,5%). Достигнутый статус наблюдается лишь у 6,9% ($p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что большинство юношей не имеют представления о своем профессиональном будущем, их профессиональные выборы случайны или сделаны под влиянием внешних обстоятельств. Большинство девушек первокурсниц, наоборот, хорошо представляют свое профессиональное будущее, они осознают и принимают ценности своей будущей профессии.

Большинство второкурсников находятся в диффузном статусе профессиональной идентичности (37,9%). Это свидетельствует о том, что они не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Статус моратория характерен для 21,2% студентов, в достигнутом статусе 16,7%. Статус псевдоидентичности характерен для 13,6%, а преждевременный статус — для 11,9% студентов. Взаимосвязей статусов профессиональной идентичности и пола студентов (при помощи таблиц сопряженности) выявлено не было. Изучение динамики профессиональной идентичности показало, что ее развитие не носит линейного характера, половые различия в показателях статуса профессиональной идентичности сглаживаются и увеличивается количество студентов в незрелых статусах. Так, статус моратория характерен для большинства студентов всех трех курсов (22,3% на первом курсе, 21,2% на втором курсе, 26,5% на третьем курсе). При этом от первого ко второму курсу снижается количество студентов, находящихся в достигнутом статусе (от 24,6% до 16,7%) и повышается количество студентов в диффузном статусе профессиональной идентичности (от 21,5% до 37,9%). На третьем курсе возрастает количество студентов в статусе псевдоидентичности (от 13,6% до 28,9%), уменьшается количество студентов в диффузном статусе.

На 2 курсе большинство студентов находятся в неустойчивых статусах ПИ, что характеризует их как неопределившихся, не имеющих профессиональных целей и ценностей.

На третьем курсе большинство студентов находятся в статусе псевдоидентичности (28,9%), что характеризует стабильное отрицание студентами своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию. Возможно, такие студенты имеют нереалистичные представления о профессии и образе профессионала и стремятся к идеальным недостижимым профессиональным целям. Вследствие ригидности их Я-концепции пересмотр своих целей и ценностей кажется сложным. Большое количество студентов — третьекурсников (26,5%) находятся в статусе моратория. Для них характерно состояние кризиса идентичности, который студенты пытаются активно разрешить. По-видимому, такие студенты ещё не решили, чем будут заниматься в дальнейшем, но ищут подходящий для себя профессиональный путь. Достигли идентичности 18,1% студентов.

Поиск идентичности неразрывно связан с формированием Я-концепции личности. Для студентов всех курсов наиболее значимыми являются образы Я: «Я-досуговое», «Я-семейное» и «Я-коммуникативное». Студенты связывают представление о себе со своим досугом, общением с другими и со своей семьей. «Я-профессиональное» занимает малую долю их Я-концепции, что может быть источником затруднения становления профессиональной идентичности.

В структуре Я-концепции обнаруживается половая специфика. На 1 курсе в группе девушек достоверно выше показатели образов «Я-семейное» и «Я-учебное». На втором курсе у юношей и девушек отличается только доля «Я-пространственного»: 16,7 % девушек и 50 % юношей выделили такую структуру в собственном представлении о себе.

На третьем курсе у девушек по-прежнему значимое место занимают «Я-семейное», «Я-досуговое» и «Я-коммуникативное». Для юношей наиболее значимыми являются образы «Я-досуговое», «Я-коммуникативное», существенное место (третье) начинает занимать «Я-профессиональное». «Я-семейное» юношей занимает существенно меньшее место в их структуре Я-концепции, чем у девушек ($p < 0,01$). Роль «Я-профессионального» и «Я-учебного» различна в структуре Я-концепции в зависимости от пола студентов. У девушек образы «Я-учебное» и «Я-профессиональное» занимают самые небольшие доли в структуре Я-концепции. А у юношей при высокой роли «Я-профессионального» образ «Я-учебного» не играет значимой роли в структуре их представлений о себе.

Таким образом, для всех студентов характерно преобладание в их Я-концепции образов «Я-семейного», «Я-коммуникативного» и «Я-досугового». Менее значимыми являются «Я-профессиональное», «Я-учебное», «Я-пространственное», «Я-физическое» и «Я-рефлексирующее».

Динамика структуры Я-образов заключается в том, что при переходе от первого курса ко второму снижается роль «Я-профессионального». При переходе к третьему курсу роль «Я-профессионального» снова вырастает до уровня первого курса. При этом роль «Я-учебного» от первого ко второму и третьему курсу снижается и становится менее существенной, чем роль «Я-профессионального» в Я-концепции студентов. Это свидетельствует о том, что к третьему курсу студенты все больше ориентируются на профессиональную сферу и меньше на учебную. Однако это касается в основном юношей, у девушек на протяжении всех периодов обучения доминирующей является семейная сфера в структуре их Я-концепции.

Кризис профессионального развития

В целом наблюдается снижение остроты кризисных переживаний у студентов от 1 к 3 курсу. Так, получены достоверные отличия по силе выраженности переживаний нереализованности ($p < 0,01$) и вхождения во взрослость ($p < 0,05$) между группами 1 и 3 курсов. К третьему курсу эти переживания ослабевают. Сила кризисных переживаний на первом и втором курсе остается неизменной. От второго курса к третьему кризисные переживания нереализованности ($p < 0,01$) и вхождения во взрослость ($p < 0,01$) уменьшаются. За период обучения в вузах у студентов не наблюдаются изменения по силе переживаний кризисов бесперспективности, опустошенности, идентичности и признака общего психологического кризиса. По-видимому, эти переживания в большей мере отражают личностные биографические кризисы и являются для данного периода фоновыми переживаниями. Кроме этого, структура кризисных переживаний студентов всех курсов определяется значимостью переживаний опустошенности и идентичности. Структуры кризисных переживаний студентов на первом и третьем курсе схожи, а на втором курсе отличаются. Для первого и третьего курсов характерны переживания опустошенности,

идентичности и бесперспективности жизни, а для второго курса наиболее значимым является переживания опустошенности, идентичности и нереализованности.

Таким образом, центральными переживаниями студентов средних учебных заведений являются переживания своего образа Я, переживания недостаточной осмысленности жизни, переживания трудностей ориентировки в сложном потоке событий и переживания по поводу отсутствия энергии для активной деятельности. Сила этих переживаний не изменяется в зависимости от курса обучения. При этом переживания кризиса нереализованности и переживания кризиса вхождения во взрослость достоверно уменьшаются от первого курса к третьему. Это свидетельствует о том, что на третьем курсе у студентов уже появляется ощущение возможности реализоваться в избранной профессии, они уже пережили отрыв от друзей детства, обрели новый круг общения, адаптировались в коллективе сокурсников, научились распределять свое время между различными сферами жизни, смогли преодолеть страх выхода во взрослый мир после окончания колледжа.

Структура кризисов отличается у студентов в зависимости от пола. Так у девушек первого курса наиболее выражены переживания, связанные с опустошенностью и идентичностью, а у юношей наиболее остры переживания, связанные с общепсихологическим признаком кризиса, то есть с ситуацией конфликта и невозможностью совмещения двух одинаково важных потребностей и целей, и с кризисом идентичности, связанным с поиском себя. Девушки больше, чем юноши, переживают по поводу ощущения усталости и нехватки энергии ($p < 0,05$) (признак кризиса опустошенности), по поводу отрыва от семьи ($p < 0,05$) (признак кризиса вхождения во взрослость) и испытывают страх перед взрослой жизнью, которая начнется после окончания обучения ($p < 0,01$) (признак кризиса вхождения во взрослость).

Для девушек 2 курса наиболее сильны переживания опустошенности и идентичности (как и на 1 курсе), а для юношей характерны переживания нереализованности и опустошенности (изменились основные переживания по сравнению с первым курсом). Достоверных отличий по силе выраженности кризисных переживаний в связи с полом студентов выявлено не было, в отличие от первокурсников.

Для девушек 3 курса более характерными являются переживания кризисов опустошенности, бесперспективности и идентичности. А для юношей наиболее волнующими являются общепсихологический кризис и кризис опустошенности.

Существенное отличие по полу связано с переживанием кризиса бесперспективности. Этот кризис более значим для девушек. Для юношей переживания такого рода менее актуальны и имеют существенно более низкое значение, чем для девушек ($p < 0,05$).

Разделение первокурсников на две группы по силе кризисных переживаний позволило выявить отличия в показателях их профессионального развития. Первокурсники с сильными переживаниями характеризуются остротой переживаний кризиса идентичности. Для группы с низким уровнем переживаний более актуальны переживания опустошенности. Переживания кризисов снижают удовлетворенность жизнью и удовлетворенность основных жизненных потребностей, повышают страх и тревогу, снижают уверенность в отношении к профессиональному будущему.

Студенты первого курса с выраженными кризисными переживаниями отличаются по показателям профессионального типа. Среди них преобладают представители художественного профессионального типа, для которого характерна повышенная эмоциональность, чувствительность, тонкость переживаний, тенденция к тревоге и неуверенности в себе. В группе первокурсников с низкой выраженностью кризисных переживаний доминирует организаторский тип, характеризующий их как эмоционально-устойчивых, несензитивных, с развитыми лидерскими качествами людей. Обнаружены отличия также в показателях профессионального развития и функционирования. Студенты, остро переживающие кризис первокурсника, испытывают трудности адаптации в коллективе сверстников, у них снижена направленность на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности, они характеризуют выбор профессии как недостаточно обдуманый, серьезный, менее уверены в своем выборе по сравнению с благополучной группой.

Третьекурсники с выраженными кризисными переживаниями характеризуются высоким значением кризиса бесперспективности и общепсихологическим признаком кризиса. Кризисные переживания третьекурсников препятствуют росту «Я-профессионального» в структуре Я-концепции студентов, достижению профессиональной идентичности. Эти студенты характеризуются снижением удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, направленности на самореализацию в деятельности, у них снижены все показатели учебно-профессионального функционирования, существенно выше негативные эмоции (страх, тревога), а также индифферентность по отношению к своему профессиональному будущему.

Таким образом, кризисные переживания студентов первого и третьего курсов снижают все показатели профессионального самоопределения: положительное эмоциональное отношение к будущему, показатели учебно-профессионального развития и функционирования, удовлетворенность жизнью и основных жизненных потребностей, препятствуют формированию профессиональных представлений о себе и достижению профессиональной идентичности.

В качестве ресурсов совладания с кризисами профессионального развития были рассмотрены особенности личности и копинг-стратегии поведения.

Исследование личностных особенностей студентов колледжей показало, что в наибольшей степени у студентов выражен показатель экспрессивности-практичности. Такая картина соответствует возрастным нормам. Они экспрессивны, у них выражены: любопытство, мечтательность, артистичность, сензитивность и пластичность. Эти качества могут давать возможность воспринимать необычные образы, мысли, чувства, символику искусства и свободно ими наслаждаться. При сравнении показателей с возрастными нормами оказалось, что фактор экспрессивность-практичность у девушек выше нормы, а у юношей соответствует возрастным нормам.

Следующий по значимости у первокурсников — показатель привязанности-обособленности, который у юношей укладывается в рамки возрастных норм, а у девушек значительно их превышает. Это характеризует выборку как доверчивых, имеющих дружеское расположение, зависящих от мнения группы.

У девушек второго курса факторы привязанности, эмоциональности и экспрессивности выражены выше, а фактор самоконтроля ниже, чем в их возрастной

группе. У юношей показатель самоконтроля также гораздо ниже возрастных нормативов. Это характеризует респондентов как излишне импульсивных в поведении, беспечных, склонных к необдуманным поступкам. Студентам сложно добросовестно относиться к работе, учебе, они не проявляют настойчивость в достижении цели. Остальные личностные качества юношей соответствуют возрастным нормам. Все личностные факторы существенно выше по своим значениям у девушек, чем у юношей ($p < 0,05$ и $p < 0,01$). Это характеризует девушек как экстравертированных, у них выше показатель привязанности, они более эмоциональные и более экспрессивные, но при этом лучше себя контролируют, чем юноши.

Сравнение личностных особенностей студентов 3 курса с возрастными нормами показало, что у девушек все показатели соответствуют возрастным нормам, а у юношей показатель экспрессивности, экстраверсии, самоконтроля и привязанности выше, чем у ровесников. Таким образом, юноши более интуитивные, эмоциональные и чувствительные, при этом умеют регулировать свое поведение лучше, чем их ровесники. Третьекурсники испытывают потребность помогать другим, быть рядом с ними, общительные, но стремление к праздности выражено в большей степени по сравнению с возрастными нормами. По-видимому, эти особенности личности отражают специфику молодых людей, становящихся студентами колледжей, в то же время мы видим, как на протяжении взросления происходит постепенное становление их саморегуляции и стремления к взаимодействию с людьми, что отражает становление черт личностной зрелости.

Стратегии совладания студентов

Первокурсники при решении трудных жизненных задач используют разные стратегии совладающего поведения. Более всего для них свойственны стратегии «принятие ответственности» и «планирование решения». Менее всего они используют неконструктивные стратегии совладающего поведения «конфронтация» и «бегство». Юноши чаще всего планируют решение проблемы, пытаются преодолеть проблему за счет анализа ситуации, выработки собственной стратегии разрешения проблемы. Девушки предпочитают принять ответственность за возникновение проблем, признать свою роль в возникновении проблемы, что может вести за собой переживания чувства вины и неудовлетворенность собой.

Второкурсники в основном используют копинг-стратегию планирование решения проблемы. Меньше всего они прибегают к использованию неадаптивных стратегий «дистанцирование» и «бегство». Девушки, кроме указанных стратегий, используют ещё поиск социальной поддержки, принятие ответственности и положительную переоценку ситуации. Исследование достоверных отличий по полу выявило специфику использования различных стратегий у юношей и девушек. Так, юноши существенно в меньшей степени используют стратегии: «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство» и «положительная переоценка ситуации».

Для студентов третьего курса наиболее характерно использование адаптивной копинг-стратегии «планирование решения проблемы» за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы с учетом объективных условий, прошлого опыта, а также

использование копинг-стратегии «положительная переоценка» за счет переосмысления проблемы, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Использование неадаптивных копинг-стратегий («бегство» и «конфронтация») менее характерно для третьекурсников. Аналогичная тенденция прослеживается и у юношей, и у девушек.

Разделение студентов по уровню кризисных переживаний позволило исследовать достоверные отличия в группах с разным уровнем переживаний по показателям личностных особенностей и стратегий совладания. На первом курсе сильные кризисные переживания сопряжены с эмоциональной неустойчивостью, а также использованием таких копинг-стратегий, как «конфронтация», «дистанцирование», «самоконтроль», «принятие ответственности», «бегство» и «поиск социальной поддержки». Таким образом, на первом курсе личностными ресурсами, обеспечивающими снижение кризисных переживаний, являются такие особенности личности, как эмоциональная устойчивость студентов, а также повышение напряженности всех стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. На третьем курсе личностным ресурсом, обеспечивающим снижение кризисных переживаний, является также эмоциональная устойчивость студентов. Использование копинг-стратегий не является признаком, различающимся в группах с разной выраженностью кризисных переживаний.

На первом и третьем курсах наибольший вклад в структуру взаимосвязей личностных особенностей и показателей профессионального самоопределения вносит эмоциональная устойчивость личности.

Так, студенты-юноши первого курса с высоким уровнем эмоциональности характеризуются неуверенностью и безразличием по отношению к профессиональному будущему, низким уровнем учебно-профессионального развития и функционирования, в том числе низким уровнем показателя межличностного взаимодействия, что может привести к трудностям адаптации на первом курсе. Высокие показатели эмоциональности прямо связаны с высоким уровнем переживаний кризисов бесперспективности, опустошенности и идентичности у юношей первого курса. У девушек-первокурсниц высокая эмоциональность снижает оценку общей удовлетворенности жизнью, повышает негативные эмоции по отношению к профессиональному будущему (страх и тревожность) и уменьшает позитивность отношения к будущему (оптимизм и уверенность). Высокая эмоциональность сопровождается высоким уровнем кризисных переживаний: кризисы нереализованности, бесперспективности, опустошенности, идентичности, вхождения во взрослую жизнь.

Личностные особенности девушек 1 курса имеют тесные взаимосвязи с показателями ситуации профессионального самоопределения. Особенно значимыми являются показатели самоконтроля-импульсивности. Чем лучше девушки контролируют свое поведение, тем у них более выражен интерес к профессии, они видят возможность реализовать свой потенциал в профессии, стремятся к саморазвитию. Высокие оценки серьезности выбора и уверенности в правильности выбора профессии у девушек-первокурсниц прямо связаны с высоким уровнем привязанности, дружеского расположения к другим, что сопровождается улучшением представления о профессии за время обучения. У юношей первокурсников взаимосвязь личностных особенностей с показателями ситуации профессионального

самоопределения выражена слабее, лишь экстраверсия выступает в качестве фактора, способствующего повышению показателей учебно-профессионального функционирования.

Несколько иначе выглядят связи личностных особенностей и профессионального самоопределения у студентов третьего курса. Личностные особенности девушек третьего курса имеют тесные связи с эмоциональным отношением к профессиональному будущему, с показателями учебно-профессионального развития и функционирования, кризисными переживаниями. При этом позитивному отношению к будущему соответствует высокий показатель экстраверсии. Негативные эмоции в отношении к профессиональному будущему больше выражены у интровертированных и высоко эмоциональных девушек. Высоким показателям учебно-профессионального развития и функционирования способствует эмоциональная сдержанность и внешняя направленность психики. Экстраверсия, контролирование, эмоциональная устойчивость и экспрессивность способствуют снижению уровня кризисных переживаний девушек-третьекурсниц. Таким образом, наибольший вклад во взаимосвязи с показателями профессионального развития у девушек вносят факторы эмоциональности-сдержанности и экстраверсии-интроверсии и контроля.

У юношей наибольший вклад во взаимосвязи с показателями профессионального развития вносят факторы привязанности-обособленности и эмоциональной устойчивости. Привязанность-обособленность находится в прямой связи с оптимизмом в отношении к профессиональному будущему, а также с такими факторами выбора профессии, как учет мнения учителей и друзей, интерес к профессии, профориентационные мероприятия. Эмоциональная устойчивость выступает в качестве фактора, положительно влияющего на учебно-профессиональное развитие и функционирование, структуру Я-концепции, увеличивая в ней долю «Я-учебного», «Я-профессионального» и «Я-коммуникативного». У юношей оказался значимым также фактор самоконтроля, развитость которого способствует снижению выраженности кризиса идентичности. Фактически различия между юношами и девушками проявляются в том, что у юношей большую роль играет фактор привязанности и эмоциональной стабильности, а у девушек существенную роль играет экстраверсия, но и у тех и у других важна эмоциональная устойчивость.

Роль стратегий совладания с трудными ситуациями изменяется в зависимости от курса обучения. На первом курсе неконструктивные стратегии совладания, такие как принятие ответственности, бегство, дистанцирование, прямо связаны с усилением переживаний всех проявлений кризисов, как у юношей, так и у девушек. Негативные эмоции по отношению к профессиональному будущему связаны с использованием стратегий «принятие ответственности», «бегства-избегания», «дистанцирования от проблемы», в то время как положительные эмоции по отношению к профессиональному будущему (интерес, оптимизм) связаны с положительной переоценкой возникающих трудностей и планированием решения проблемы.

На третьем курсе ситуация меняется, становятся менее выраженными взаимосвязи между стратегиями совладания и кризисными переживаниями. Ослабляет

кризисные переживания у девушек использование конструктивной стратегии «планирование решения проблемы», а у юношей усилению кризиса нереализованности способствует использование стратегии эмоционального дистанцирования от проблемы.

У юношей 3 курса выраженность негативных эмоций (страха, тревоги) по отношению к профессиональному будущему сопровождается увеличением напряженности всех копинг-механизмов: бегства-избегания проблемы, принятия ответственности за возникновение проблемы и ее решения, планирования решения проблемы, поиска социальной, эмоциональной и информационной поддержки.

У девушек 3 курса уровень вовлеченности копинг-ресурсов несколько меньше. Планирование решения проблемы и положительная переоценка проблемы способствуют повышению выраженности положительных эмоций (оптимизма, интереса) по отношению к профессиональному будущему. Использование стратегий самоконтроля и поиска социальной поддержки интенсифицируются при усилении тревоги по отношению к профессиональному будущему.

Таким образом, в качестве ресурсов профессионального развития личности на этапе получения среднего профессионального образования можно выделить три группы показателей: качества личности, интегрированность Я-концепции и представленность в ней «Я-профессионального», а также стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Среди качеств личности важную роль играют эмоциональная устойчивость, самоконтроль поведения, теплота-привязанность, экспрессивность, экстраверсия. Выявленные ресурсы видоизменяются в зависимости от пола и этапа профессионального обучения. Так, если на первом курсе у юношей наибольшее значение имеют эмоциональная устойчивость и экстраверсия, то у девушек личностными ресурсами профессионального развития на первом курсе являются привязанность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость и экстраверсия. На третьем курсе роль привязанности и самоконтроля у девушек снижается, в то время как у юношей именно эти качества начинают играть наиболее существенную роль на этом этапе обучения. В качестве стратегий совладающего поведения позитивную роль играют положительная переоценка, планирование решения и поиск социальной поддержки. На этапе обучения на третьем курсе наблюдается активизация всех копинг-стратегий, уменьшается их специфичность. Как показали результаты нашего исследования, ресурсами, наряду с личностными качествами и стратегиями совладания, становятся некоторые показатели выбора профессии: самооценка обдуманности выбора, его самостоятельности и серьезности.

Глава 4

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САООПРЕДЕЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное самоопределение не заканчивается с первым выбором профессии. На этапе получения высшего профессионального образования профессиональное самоопределение выступает как сквозной процесс, позволяющий развивать профессиональную идентичность, уточнять и углублять представление о себе как о профессионале. Период получения высшего профессионального образования — это важный этап в жизни человека, в течение которого в его жизнь вплетается профессиональная сфера и остается одной из важнейших сфер самореализации. Профессиональное развитие на этапе получения высшего профессионального образования выражается не только в усвоении профессиональных знаний и навыков, но и в развитии профессионально-важных качеств и интересов, построении дальнейших профессиональных планов, формировании профессиональной идентичности.

Результаты ряда исследований последних лет (Мещерякова, Иванова, 2004; Кочнева, 2009; Родыгина, 2007; Арасланова, 2009 и др.), проведенных на студенческих выборках, позволяют предположить, что процесс учебно-профессионального развития не протекает гладко и безболезненно, а носит кризисный характер. Наиболее сложными периодами обучения в вузе являются его начало («кризис первокурсника»), середина — переломный момент в развитии профессиональной идентичности, и окончание обучения — как период, предшествующий выходу в самостоятельную профессиональную жизнь.

Следует также отметить, что период студенчества включает и другие важные задачи, связанные с переходом к взрослости, а именно — отделение от родительской семьи, становление самостоятельности и взаимосвязанную с ней задачу развития близких отношений. Таким образом, профессиональное развитие оказывается в ряду важных задач развития ранней взрослости, «вынуждая» молодых людей расставлять приоритеты и развивать индивидуальные жизненные стили.

С учетом вышеизложенных оснований было проведено исследование профессионального самоопределения и развития на этапе получения высшего профессионального образования. В задачи исследования входило:

1. Изучение ситуации выбора профессии и показателей профессионального самоопределения студентов первого, третьего и пятого курсов;
2. Изучение психологических характеристик профессионального самоопределения студентов первого, третьего и пятого курсов;

3. Изучение психологического содержания и ресурсов преодоления кризисов профессионального развития студентов первого, третьего и пятого курсов;

4. Проведение сравнительного анализа изучаемых характеристик в зависимости от этапа обучения.

В исследовании приняли участие 318 студентов из двух вузов г. Санкт-Петербурга — Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета (СПбГЭТУ) и Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ). В соответствии с существующими представлениями о ключевых этапах развития студентов в период обучения в вузе, была сформирована выборка из студентов первого, третьего и пятого курсов СПбГЭТУ (Исаева, 2013) (таблица 74) и факультета психологии СПбГУ. Выборку студентов СПбГЭТУ составили 138 студентов 1 курса, 69 студентов 3 курса, 61 студент 5 курса. Кроме того, было обследовано 52 студента 3 курса факультета психологии СПбГУ.

Таблица 74

Характеристика выборки студентов СПбГЭТУ

	Техническое направление	Менеджмент	Итого
1 курс	35 (Факультет компьютерных технологий и информатики)	103 (Факультет экономики и менеджмента, гуманитарный факультет)	138
3 курс	19 (Факультет информационно-измерительных и биотехнических систем)	49 (Факультет экономики и менеджмента)	69
5 курс	27 (Факультет электротехники и автоматики)	33 (Факультет экономики и менеджмента)	61
Итого	81	185	266

Характеристики профессионального выбора и обучения студентов исследовались с помощью специально составленной анкеты, которая позволила изучить факторы выбора профессии, обоснованность профессионального выбора, наличие профессионального плана и плана дополнительного образования, удовлетворенность профессиональным выбором, динамику отношения к профессии в процессе обучения, самооценку реализации способностей в условиях обучения в вузе, знания о профессии (анкета в Приложении 4).

Для изучения психологического содержания и выраженности кризисов профессионального развития у студентов использовались: «Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В.Р. Манукян (Василенко, Манукян, 2011), опросник «Факторы учебно-профессионального развития» (ФУПР) М.Д. Петраш (Петраш, 2011), методика «Изучение привлекательности профессионального будущего» М.Р. Гинзбурга (Гинзбург, 1996), шкалы удовлетворенности жизнью опросника «Ваше самочувствие» О.С. Копиной (Копина, 1995).

Психологические характеристики профессионального самоопределения изучались с помощью следующих методик: статус профессиональной идентичности студентов оценивался с помощью методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Шнейдер Л.Б. (Шнейдер, 2000), профессиональный тип личности — при помощи опросника Д. Холланда. С помощью методики-фотоисследования Х. Абельса «Каков Я есть?» (Регуш, 2002) изучалось место и роль «Я-профессионального» в структуре Я-концепции студентов.

Для изучения индивидуально-личностных особенностей студентов были использованы: пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка», стандартизированный Шмелевым А.Г., Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, «Копинг-тест» Р. Лазаруса. Данные методики были подобраны исходя из предположения, что в качестве внутренних ресурсов профессионального развития студентов могут выступать некоторые личностные качества, степень личностной зрелости и направленности на саморазвитие, а также предпочитаемые стратегии преодоления трудностей.

4.1. Ситуация выбора профессии и показатели профессионального самоопределения студентов 1 курса

Среди факторов, оказавших влияние на выбор профессии студентов- первокурсников, наиболее значимым является мнение родителей — 45% студентов указали, что на выбор профессии оказали влияние родители. Остальные факторы (мнение учителей, советы близких и друзей, желание получить соответствующее образование, интерес к профессии, наличие знаний по основным предметам) оказались не столь значимыми.

Изучение удовлетворенности профессиональным выбором показало, что только чуть больше половины (52%) студентов-первокурсников удовлетворены выбранной профессией, 47% первокурсников сомневаются в правильности совершенного выбора, 1% студентов уверены в ошибочности совершенного выбора профессии. Эти результаты ясно показывают нам, что около половины вновь прибывших студентов начинают свой профессиональный путь с сомнений в правильности собственного выбора. Возможно эта ситуация связана также и с тем, что современные студенты поступают одновременно в несколько учебных заведений, обеспечивая себе запасные варианты в случае непоступления в желаемый вуз. Оказываясь, таким образом, в этих «запасных» учреждениях, они испытывают сомнения, неудовлетворенность, и, как следствие, невовлеченность в учебно-профессиональный процесс. Соответственно, вполне объяснимыми являются и следующие результаты: только 30% студентов 1 курса полагают, что имеют хорошие представления о профессии и условиях будущей работы, 66% первокурсников указали, что обладают смутными представлениями об условиях будущей работы, 4% вообще не представляют, чем им предстоит заниматься после окончания вуза. При этом, несмотря на то, что большая часть первокурсников (70%) имеет смутные знания о профессии, 51% студентов все же сомневается в том, что получаемая профессия способствует их самореализации, а 11% первокурсников считают, что их интересы лежат в другой области, 43,5% студентов 1 курса планируют получение дополнительного образования по другой специальности. Можно предположить, что часть сомневающихся в первом профессиональном выборе студентов, разрабатывает планы получения дополнительного образования, что позволяет им скорректировать первичный профессиональный выбор. Вместе с тем 35,5% студентов 1 курса планирует расширить имеющиеся знания о профессии, получив дополнительное образование по той же специальности, 63% студентов 1 курса знают, кем они хотят стать через 3–5 лет после начала профессиональной деятельности. В то

же время лишь у 54 % студентов-первокурсников профессиональный план соответствует профессиональному типу личности. Эти результаты также показывают, что отдаленные профессиональные планы у первокурсников сформированы лучше ближайших, что отражает одну из возрастных особенностей жизненного планирования в юности.

Изучение отношения к профессии в процессе учебы показало, что уже на 1 курсе начинается изменение отношения к профессии. Так, у 33 % первокурсников отношение к профессии за время обучения улучшилось, у 65 % студентов отношение к профессии за время учебы не изменилось, а 2 % первокурсников успели разочароваться в выбранной профессии.

4.2. Психологические характеристики профессионального самоопределения студентов 1 курса

Нами была изучена выраженность профессионально-личностных типов в группах будущих программистов и менеджеров и выявлены различия в их средних значениях (таблица 75). В структуре профессиональной направленности будущих программистов наиболее выражены исследовательский и реалистический профессиональные типы, что полностью соответствует профессиограмме программиста. Люди исследовательского типа в основном предпочитают профессии научно-исследовательского направления, отличаются аналитичностью, рациональностью, независимостью, оригинальностью, не склонны ориентироваться на социальные нормы, обладают достаточно развитыми математическими способностями, склонностью к решению логических, абстрактных задач.

В профессиональном типе личности будущих менеджеров наиболее выражены предпринимательская и творческая направленность. Предпринимательская направленность является доминирующей в профессиограмме менеджера. В то же время, в качестве дополнительного интереса в профессиограмме указывается социальный интерес, главным содержанием которого является направленность на взаимодействие с другими людьми. Среди студентов факультета экономики и менеджмента социальный профессиональный тип выражен меньше, чем творческий, что может являться причиной трудностей дальнейшей профессионализации будущих менеджеров.

Таблица 75

Различия в структуре профессиональной направленности студентов технического и экономического профиля обучения

Проф. тип личности	Будущие программисты, ср. значения	St. Dev.	Будущие менеджеры, ср. значения.	St. dev.	T	P
Реалистический	12,23	6,45	10	4,95	—	—
Исследовательский	17,14	5,79	15,5	6,93	—	—
Творческий	11	9,07	18,12	8,08	–6,093	0,000
Социальный	8,43	5,62	15,86	5,86	–8,273	0,000
Предпринимательский	11,2	8,17	21,06	9,19	–6,056	0,000
Конвенциональный	9,2	5,65	13,02	6,25	–2,653	0,01

Различия в структуре профессиональной направленности будущих менеджеров и программистов проявляются в отношении творческого, социального, предпринимательского и конвенционального профессиональных типов. Несмотря на то, что различий в выраженности исследовательского и реалистического типов не выявлено, они занимают разное место в профессиональном коде будущих программистов и менеджеров. Поэтому с уверенностью можно говорить о том, что студенты-первокурсники разных профилей обучения уже значительно различаются по своей профессиональной направленности. Напомним, что у 54 % первокурсников профессиональный тип личности соответствует выбранному профилю обучения.

Профессиональная идентичность

Наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности первокурсников является диффузная профессиональная идентичность — 34 % студентов не сформировали профессионально значимых целей, ценностей и убеждений. Остальные статусы выражены приблизительно равномерно (таблица 76).

Таблица 76

Профессиональная идентичность студентов экономического и технического профилей обучения

Статус проф. идентичности	Будущие менеджеры	Будущие программисты	Общий показатель
Преждевременный	14 %	17 %	14 %
Диффузия	43 %	20 %	34 %
Мораторий	20 %	17 %	17 %
Достижение	12 %	23 %	17 %
Псевдо	12 %	23 %	18 %

Выявлены различия в процессе становления профессиональной идентичности первокурсников различных профилей обучения (таблица 76). Примечательно, что довольно сильная распространенность статуса диффузной профессиональной идентичности характерна именно для студентов экономического профиля обучения (43 %), среди будущих программистов наиболее распространенным статусом является достигнутая профессиональная идентичность (23 %). Это означает, что 23 % студентов технического факультета сформировали систему профессионально важных целей, ценностей и установок. В то же время надо полагать, что в данном случае речь идет скорее о формировании т. н. академической, студенческой профессиональной идентичности, которая сменяет школьную благодаря общению со старшими товарищами, усвоению требований ВУЗа и другим факторам, стимулирующим вхождение в новую социальную роль (Поваренков, 2002; Гарбузова, 2012). Такому же количеству студентов технического факультета свойственен статус псевдодостигнутой профессиональной идентичности, свидетельствующей, по мнению автора методики, о нарушениях идентификационных механизмов, о гипертрофированном представлении о себе, о преувеличении собственных профессиональных достижений.

Среди студентов технического направления статусы профидентичности распространены примерно одинаково, что, по-видимому, демонстрирует наличие

индивидуальной вариативности в процессе становления профидентичности будущих программистов на данном этапе профессиональной подготовки. Большая часть студентов экономического профиля обучения пребывает в статусе диффузной идентичности, то есть будущим менеджерам труднее идентифицировать себя с будущей профессией. Это подтверждается и тем фактом, что среди будущих менеджеров меньше тех, кто описывает себя в терминах достижения профессиональной идентичности, по сравнению со студентами технического профиля. Вероятно, этот факт связан с большей определенностью профессий технического профиля по сравнению с экономическим (что в особенности касается профессии менеджера).

Я-профессиональное в структуре Я-концепции

Студенты 1 курса выделили 11 категорий в представлении о себе (рис. 30): семья (72,5%), друзья (67%), хобби (56%), город (56%), учеба (39%), досуг (27,5%), «Я-физическое» (23%), дом (22,5%), работа (20%), партнер (13%), детство (10%). С точки зрения значимости категорий выявлены наиболее представленные составляющие образа Я: «Я-семейно-ролевое», «Я-коммуникативное», «Я-увлечения», «Я-житель Санкт-Петербурга», «Я-учебное». Наименее значимыми сферами являются «Я-ребенок» и «Я-поло-ролевое». Количество первокурсников, выделивших работу в качестве важной сферы образа Я, составило лишь 20%.

Сферы «Семья» и «Друзья» являются наиболее значимыми сферами Я-концепции, как для будущих менеджеров, так и для будущих программистов (рис. 31). В то же время в структуре Я-концепции будущих менеджеров на третьем месте по значимости находится сфера «Хобби», то есть значительное место в образе Я будущих менеджеров занимают интересы и увлечения. Для будущих программистов на третьем месте — сфера «Я-учебное», это означает, что в Я-концепции студентов технического факультета важную роль играет учеба, овладение профессией. Можно предположить, что «Я-учебно-ролевое» в данном случае частично замещает «Я-профессиональное».

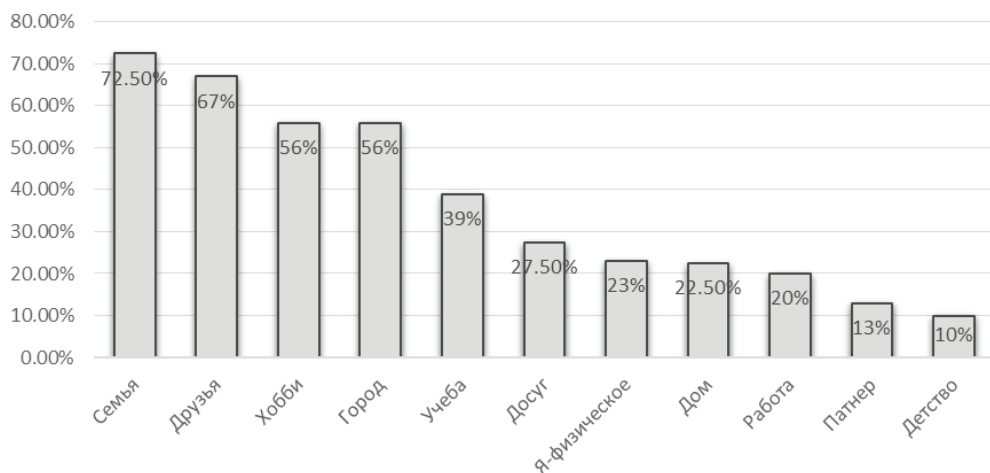


Рис. 30. Структура Я-концепции студентов 1 курса

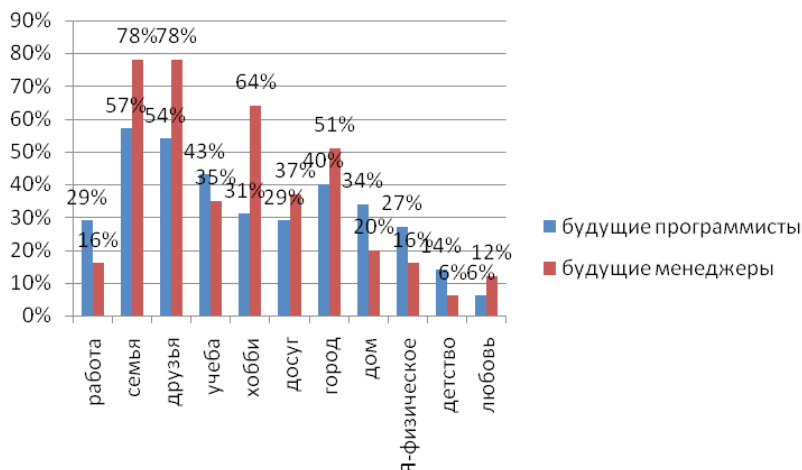


Рис. 31. Структура Я-концепции студентов 1 курса различных профилей обучения

Представленность «Я-профессионального» в структуре Я-концепции была выявлена у большего количества студентов технического факультета (29%), чем у студентов факультета экономики и менеджмента (16%).

В целом полученные результаты позволяют говорить о том, что студенты технического профиля обладают более сформированной профессиональной идентичностью по сравнению со студентами экономического профиля. Это может объясняться как особенностями самих профессий — профессии технического профиля носят более определенный характер, так и личностными особенностями самих студентов — более творческие студенты-менеджеры имеют, по-видимому, более широкий круг интересов, что отражается в том числе и на структуре их Я-концепции, где значимое место занимает сфера хобби.

4.3. Кризис профессионального развития студентов 1 курса

Для изучения протекания кризиса профессионального развития у студентов использовались: «Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В.Р. Манукян, опросник «Факторы учебно-профессионального развития» (ФУПР) М.Д. Петраш, шкалы удовлетворенности жизнью опросника «Ваше самочувствие» О.С. Копиной.

С помощью кластерного анализа выборка студентов была разделена на 2 группы по параметрам выраженности кризисных переживаний: группа с высокой интенсивностью кризисных переживаний («кризисная») и группа с низкой интенсивностью кризисных переживаний («благополучная»). Мы предполагаем, что благополучную группу составляют студенты, успешно справляющиеся с трудностями кризисных периодов. На 1 курсе количество студентов с выраженными кризисными переживаниями достигает 67,8%, что составляет большинство выборки. Результаты исследования кризисной и благополучной групп, а также курса в целом представлены в таблицах ниже.

Таблица 77

Выраженность кризисных переживаний студентов 1 курса

События, переживания	В целом курс	Криз. группа	Благоп. группа	Ур-нь значим.
1. Обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	3,67	6,27	2,37	0,0001
2. Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	4,27	7,20	2,80	0,0001
3. Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	5,58	7,63	4,55	0,0001
4. Неопределенность, непредсказуемость будущего	5,52	7,70	4,43	0,0001
5. Трудности ориентировки в сложном потоке событий	4,09	5,90	3,18	0,0001
6. Трудности определения направлений развития в будущем	4,87	7,13	3,73	0,0001
7. Сожаление по поводу упущенных возможностей	6,51	8,30	5,62	0,0001
8. Переживание «нехватки» смысла жизни	4,66	6,87	3,55	0,0001
9. Ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей	5,26	6,87	4,45	0,0001
10. Переживание своего «образа-Я» («Какой Я?», «Каким мне быть?» и т.п.)	5,62	7,77	4,55	0,0001
11. Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни	6,27	7,27	5,77	0,001
12. Трудности, связанные с началом обучения (в конспектировании и понимании лекций, самостоятельной работе с литературой)	3,76	6,07	2,60	0,0001
13. Переживание чувства одиночества	4,68	7,23	3,40	0,0001
14. Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям	3,26	4,63	2,57	0,003
15. Трудности в общении с однокурсниками	2,56	4,43	1,62	0,0001
16. Болезненный отрыв от семьи, поддержки близких людей и переход к самоподдержке	2,53	4,83	1,38	0,0001
17. Отрыв от друзей детства	3,38	5,20	2,47	0,0001
18. Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	3,21	5,90	1,87	0,0001
19. Отсутствие желания работать по выбранной специальности	3,12	5,67	1,85	0,0001
20. Страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения	2,97	5,20	1,90	0,0001
21. Разочарование в выбранной профессии	2,81	5,43	1,50	0,0001
22. Переживание собственной некомпетентности	3,21	6,53	1,55	0,0001
23. Трудности адаптации в трудовом коллективе	2,74	5,63	1,30	0,0001
24. Трудности, связанные с принятием профессиональных норм	2,44	4,87	1,23	0,0001

В кризисной группе 1 курса выявлено большое количество переживаний (восемь видов), имеющих высокую интенсивность (7–10 баллов). Ярко выражены признаки биографических кризисов — бесперспективности и опустошенности (п. 2–4, 6–7). Студенты чувствуют себя дезориентированными, еще плохо осознают изменившуюся реальность и собственные перспективы. Еще только начав обучение в вузе — уже сожалеют по поводу упущенных возможностей (возможно, здесь идет сожаление об альтернативах, которые были отвергнуты в пользу данного вуза). В условиях изменения социальной среды идет активное переживание своего образа Я и чувства одиночества (п. 10–13). Смена социального статуса, усложнение социальной ситуации развития и повышение требований к самостоятельности

и ответственности приводят к появлению трудностей самоорганизации — студенты интенсивно переживают трудности в распределении времени и сил между различными жизненными сферами (п. 11). Отметим, что ряд переживаний является актуальным для курса в целом и переживается даже в благополучной группе. К ним относятся: трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни, переживание своего образа Я, ощущение сильной усталости, сожаление по поводу упущенных возможностей, что может говорить о нормативном характере данных трудностей, характеризующих феноменологию «кризиса первокурсника».

Выделенные группы значимо ($p \leq 0,01$) различаются между собой не только интенсивностью кризисных переживаний, но и показателями отношения к профессиональному будущему, параметрами удовлетворенности жизнью, выраженностью факторов учебно-профессионального развития. Так, в кризисной группе значимо более выражены отрицательные модальности эмоционального отношения к профессиональному будущему: страх, тревога, индифферентность — и значимо менее выражены положительные эмоции: интерес, уверенность и оптимизм ($0,05 \leq p \leq 0,01$). Отметим, что и в кризисной, и в благополучной группах сохраняется преобладание позитивных эмоций по отношению к профессиональному будущему.

Группы значимо различаются по параметрам удовлетворенности жизнью (таблица 78).

Таблица 78

Значения удовлетворенности жизнью в кризисной и благополучной группах студентов 1 курса

Параметры удовлетворенности	В целом по курсу	Кризисная группа	Благополучная группа	Ур-нь знач.
Удовлетворенность основных жизненных потребностей	41,76	37,52	43,41	0,0001
Удовлетворенность жизнью в целом	5,58	2,96	6,63	0,007

В кризисной группе результаты свидетельствуют о среднем уровне удовлетворенности основных жизненных потребностей и жизнью в целом. В благополучной группе результаты соответствуют высоким значениям удовлетворенности, что говорит о психологическом благополучии студентов и оптимистическом самоощущении. Результаты по курсу в целом также приближаются к высоким.

Показатели учебно-профессионального развития имеют низкие значения на 1 курсе, что свидетельствует о трудностях учебно-профессиональной адаптации первокурсников (таблица 79).

Первокурсники отмечают низкую удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, что говорит о том, что их ожидания не совсем оправданы. Также отмечаются трудности восстановления психофизиологического потенциала, что свидетельствует об их усталости и напряженности. Кроме того, было выявлено, что на 1 курсе кризисная и благополучная группы различаются только по фактору «целеустремленность» данного опросника. Студенты, успешно справляющиеся с кризисом (благополучная группа), имеют значимо более высокие значения по шкале «целеустремленность», что характеризует их как людей имеющих более четкие жизненные и профессиональные цели, стремящихся к профессиональному

Таблица 79

Значения факторов учебно-профессионального развития студентов 1 курса

Шкалы ФУПР	В целом по курсу	Кризисная группа	Благополучная группа	Ур-нь знач.
Целеустремленность	75,43	70,71	77,50	0,006
Психофизиологический потенциал	55,72	55,49	55,79	0,897
Удовлетворенность учебно-проф. деятельностью	47,60	47,18	48,57	0,603
Межличностное взаимодействие	69,24	68,37	69,63	0,463
Самореализация в учебно-проф. деятельности	60,82	59,62	61,34	0,267
Самоконтроль поведения	68,14	68,50	67,98	0,800
Общий показатель	62,23	61,44	62,57	0,275

развитию и самосовершенствованию. Однако минимальное количество значимых различий между кризисной и благополучной группами по шкалам данного опросника может говорить о том, что трудности учебно-профессиональной адаптации на 1 курсе носят массовый, а следовательно, нормативный характер.

4.4. Личностные ресурсы профессионального развития

В качестве методов изучения личностных качеств студентов нами были использованы: копинг-тест Р. Лазаруса, самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка», стандартизированный А. Г. Шмелевым.

В целом были выявлены высокие показатели по шкалам «Экстраверсия-интроверсия», «Привязанность-обособленность», «Самоконтроль-импульсивность», «Экспрессивность-практичность» и средние показатели по шкале «Эмоциональная неустойчивость» (таблица 80).

У студентов факультета экономики и менеджмента более выражен фактор «Экстраверсия» ($M = 53,76$), чем у будущих инженеров ($M = 48,6$; $p \leq 0,01$).

Потребность во взаимодействии, общительность, коммуникативные навыки являются профессионально востребованными качествами менеджеров, поэтому выраженность данных качеств у студентов экономического профиля является одним из показателей адекватности выбора профессии и личностным ресурсом профессионального развития.

Таблица 80

Личностные особенности студентов 1 курса

Личностный фактор	Mean	st/dev
Экстраверсия	52,16	7,72
Привязанность	56,51	8,37
Самоконтроль	51,72	8,64
Эмоциональная неустойчивость	49,17	11,06
Экспрессивность	58,07	6,32

С целью выявления личностных ресурсов профессионального развития был проведен корреляционный анализ показателей профессионального развития и личностных качеств. Взаимосвязи с личностными качествами у первокурсников образуют такие показатели как удовлетворенность профессиональным выбором (уверенность в правильности выбора профессии), самореализация способностей и потенциала в условиях профессионального обучения, знания (представления) о профессии. Отметим сразу, что удовлетворенность профессиональным выбором

и самореализация в процессе обучения у первокурсников являются взаимосвязанными показателями ($p \leq 0,01$), т. е. они взаимообуславливают и поддерживают друг друга.

Корреляционный анализ показал, что удовлетворенность профессиональным выбором образует значимые положительные взаимосвязи со шкалами САТ: на уровне значимости $p \leq 0,01$ со шкалами: «ценностные ориентации», «спонтанность», «самоуважение», «принятие агрессии»; на уровне значимости $p \leq 0,05$ со шкалами «поддержка», «сензитивность», «креативность», а также с фактором «привязанность-обособленность» по Big-5, отражающим направленность на сотрудничество, взаимодействие с другими людьми. Таким образом, удовлетворенность своим профессиональным выбором склонны испытывать студенты, ориентирующиеся на ценности саморазвития, лучше осознающие себя, свои чувства и склонные проявлять их в поведении, более независимые в своих взглядах, креативные, настроенные на сотрудничество.

Два других показателя: самореализация в процессе обучения в вузе и знания о профессии — также имеют значимые взаимосвязи со шкалами САТ ($p \leq 0,05$). Самореализация связывается с ценностными ориентациями, сензитивностью, самоуважением и поддержкой, а знания о профессии с ценностными ориентациями и самоуважением. Таким образом, основными личностными ресурсами, способствующими хорошей адаптации первокурсников, удовлетворенности выбором, реализации своих способностей в условиях профессионального обучения становятся направленность на ценности самоактуализирующейся личности, на саморазвитие и самосовершенствование, а также высокое самоуважение, ощущение собственной ценности. Чем более выражены эти качества, тем больше знаний о приобретаемой профессии имеет студент. Направленность на ценности самоактуализирующейся личности, по-видимому, позволяет найти в изменившихся условиях источники развития, а высокое самоуважение — сохранить ощущение собственной целостности, значимости в новых условиях.

Самореализация в процессе обучения в вузе коррелирует также с двумя шкалами копинг-теста Р. Лазаруса — «планирование решения проблем» и «положительная переоценка» ($p \leq 0,01$). Таким образом, то, насколько студент способен найти возможности для реализации своих способностей, зависит также и от предпочитаемых им стратегий совладания. Планирование решения проблем и позитивная переоценка — конструктивные копинги, позволяющие справиться с трудной ситуацией. В первом случае — за счет аналитического ее разбора и фокусирования усилий на ключевых этапах ее преодоления, во втором случае — за счет поиска положительных моментов в трудной ситуации, склонности видеть в трудностях источник развития.

Профессиональное развитие выражается также и в том, как преодолеваются кризисы профессионального развития. Анализируя различия в личностных качествах студентов успешно и неуспешно справляющихся с кризисом профессионального развития, мы можем выявить внутренние ресурсы, позволяющие студентам из благополучной группы успешнее преодолевать трудности данного периода.

По результатам исследования, большинство значимых различий между студентами из «кризисной» и благополучной групп 1 курса также получено по шкалам самоактуализационного теста. Между выделенными группами студентов значимые

различия выявлены по семи его шкалам ($0,000 \leq p \leq 0,037$), среди которых (приводятся в порядке убывания уровня значимости): «самоуважение» и «самопринятие», «поддержка», «компетентность во времени», «сензитивность», «ценностные ориентации», «принятие агрессии». Таким образом, кризис профессионального развития на 1 курсе успешнее преодолевают студенты с более выраженным стремлением к самоактуализации, развитию своих потенциалов. Эти студенты обладают более высоким самоуважением и самопринятием, они более автономны, независимы от мнения и оценок окружающих, обладают собственными принципами и взглядами, лучше ориентируются во времени, более полно осознают себя, свои чувства и потребности. Эти качества и являются личностными ресурсами профессионального развития студентов-первокурсников.

Полученные результаты позволяют также охарактеризовать благополучную группу студентов как значительно более эмоционально устойчивых, уверенных в своих силах, спокойных, реалистичных, более приспособленных и лучше справляющихся с трудностями (фактор 4 «эмоциональная устойчивость» по Big-5; $p = 0,000$). Значения по этому фактору лежат в диапазоне средних в благополучной группе ($M = 48,12$) и высоких — в кризисной группе ($M = 56,53$), что говорит об эмоциональной неустойчивости, импульсивности, капризности, уклонении от реальности представителей кризисной группы.

Широкий охват выявленных различий в области личностных особенностей позволяет говорить о том, что студенты из благополучной группы обладают более выраженными характеристиками личностной зрелости в целом.

Интересно, что различий в плане предпочитаемых копинг-стратегий по тесту Р. Лазаруса не обнаружено. Это, вероятно, говорит о том, что кризис профессионального развития у первокурсников переживается независимо от набора копинг-стратегий, с помощью которых он преодолевается. Возможно, имеет значение тот факт, что «кризис первокурсника» — это не локальная проблема, решение которой зависит от применяемых способов совладания, а целостное изменение жизненной ситуации. В этих условиях более актуальными и востребованными ресурсами становятся качества личностной зрелости, выработанные на предыдущих этапах развития.

Итак, проведенный анализ показал, что на 1 курсе качества личностной зрелости приобретают большое значение в плане преодоления кризиса профессионального развития и успешного начала профессионализации. Особенно важными являются такие качества, как высокое самоуважение, независимость, автономность во взглядах и суждениях, ценностная направленность на саморазвитие, развитая рефлексия, понимание своих чувств и потребностей.

4.5. Ситуация выбора профессии у студентов 3 курса

Изучение факторов, оказавших влияние на выбор профессии у студентов 3 курса, показало, что на выбор профессии 62 % студентов 3 курса оказали влияние родители. Также как у первокурсников, этот фактор оказался ведущим и у студентов 3 курса. Собственные интересы и предпочтения при выборе профессии были важны для 38 % студентов, 12 % студентов выбрали профессию случайно, 7 % выбрали профессию, исходя из интересов к отдельным школьным предметам (рис. 32).

В выборе ВУЗа большинство студентов (23 %) также исходили из мнения родителей (рис. 33). Для 17 % студентов важным является репутация вуза. Столько же студентов исходили из соображений простоты поступления. Для 11 % решающее значение при выборе вуза сыграло наличие интересующей их специальности. 9 % поступили в ближайшее от дома учебное заведение и столько же студентов учатся в вузе по воле случая.

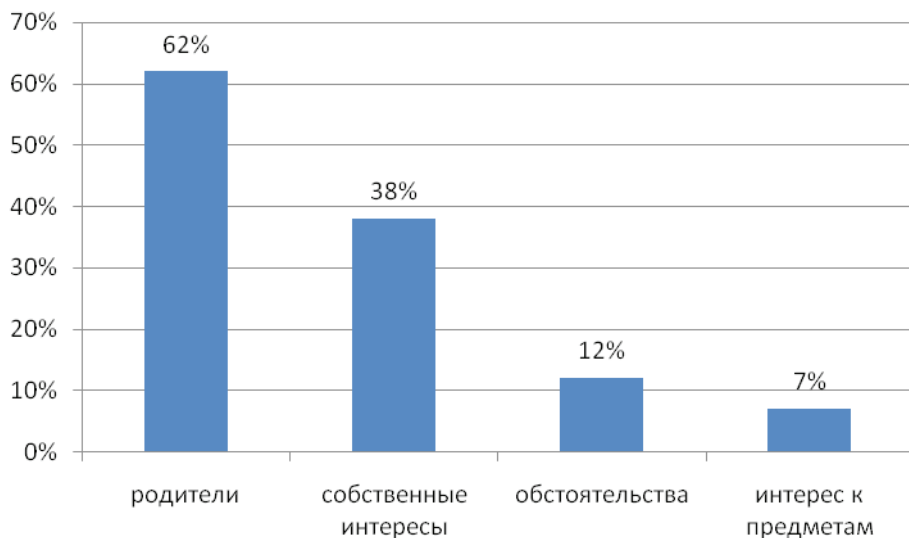


Рис. 32. Сферы влияния на выбор профессии студентами 3 курса

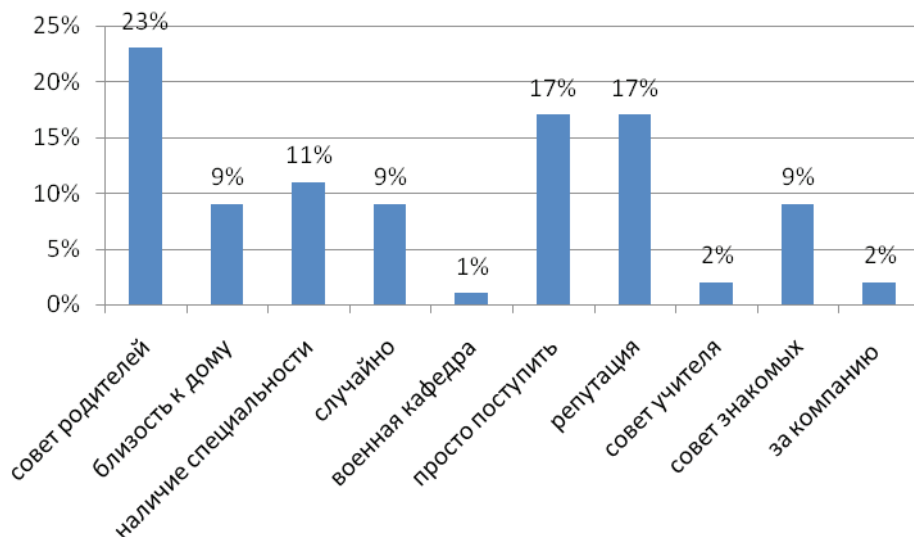


Рис. 33. Параметры выбора вуза студентами 3 курса

В выборе специальности (рис. 34) 52 % студентов исходили из собственных интересов, 25 % студентов указали, что при выборе специальности руководствовались актуальностью и востребованностью специальности на рынке труда, 9 % выбрали специальность случайно, 6 % студентов при выборе специальности следовали советам родителей, 3 % — советам друзей, еще 3 % студентов выбрали специальность по принципу «наименьшего из зол». И 2 % студентов осуществили выбор, посчитав, что учиться по данной специальности не составит труда.

Такие детерминанты выбора оказали влияние на удовлетворенность выбором и обучением. Изучение степени удовлетворенности выбором профессии студентов 3 курса показало, что 39 % студентов уверены в правильности совершенного выбора профессии, 55 % студентов сомневается в правильности профессионального выбора, 6 % студентов (0 % будущих инженеров и 8,2 % будущих менеджеров) уверены в ошибочности выбора профессии.

Таким образом, большинство студентов-третьекурсников, как и студентов 1 курса, считают, что на выбор профессии и вуза оказали наибольшее влияние родители. Однако, следует отметить, что при выборе специальности большая часть студентов (52 %) уже опирается на свои интересы и востребованность на рынке труда, что отражает позитивные результаты продолжающегося процесса профессионального самоопределения и развития профессиональной идентичности. Тот факт, что к 3 курсу с 47 % до 55 % возрастает количество студентов, сомневающих в правильности совершенного выбора профессии, и с 1 % до 6 % возрастает процент тех, кто уверен в ошибочности выбора профессии, также свидетельствует о том, что процесс профессионального самоопределения продолжается на этапе получения высшего образования. Одних студентов он приводит к росту профессиональных интересов и уверенности в совершенном выборе, других — к уверенности в ошибочном выборе профессии.

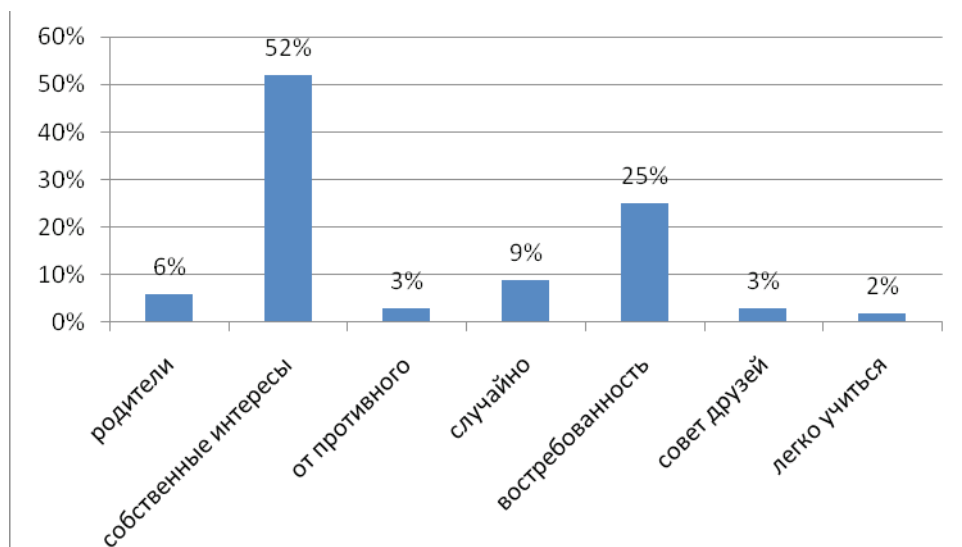


Рис. 34. Параметры выбора специальности студентами 3 курса

4.6. Показатели профессионального самоопределения студентов 3 курса

Изучение отношения к профессии в процессе учебы показало, что у 51 % студентов отношение к профессии за время учебы не изменилось. 12 % разочаровались в выбранной профессии, у 40 % студентов отношение к профессии за время обучения улучшилось.

Тем не менее, 55 % студентов-третьекурсников сомневается в том, что профессия способствует их самореализации, а 16 % студентов 3 курса считают, что их интересы лежат в другой области. Планируют получение дополнительного образования по другой специальности 55 % студентов 3 курса.

Лишь 13 % студентов 3 курса полагают, что имеют хорошие представления о профессии и условиях будущей работы. 81 % третьекурсников указали, что их представления об условиях будущей работы недостаточны. А 6 % вовсе не представляют, чем им предстоит заниматься после окончания вуза. 33 % студентов 3 курса планирует расширить имеющиеся знания о профессии, получив дополнительное образование по той же специальности. Большинство студентов 3 курса — 71 % — знают, кем они хотят стать через 3–5 лет после начала профессиональной деятельности.

Таким образом, к 3 курсу с 63 до 71 % возрастает количество студентов, имеющих представления о том, кем они хотят стать через 3–5 лет после начала профессиональной деятельности. Этот факт свидетельствует о том, что профессиональное обучение стимулирует развитие отдаленных профессиональных планов и планов дополнительного образования. При этом к 3 курсу повышается количество тех, кто более критично относится к глубине собственных знаний о будущей профессии — с 30 % до 13 % сокращается процент студентов, считающих, что они хорошо информированы о будущей профессии. В целом к 3 курсу отношение к профессии ухудшается. С 2 % до 12 % растет количество студентов, разочаровавшихся в профессии, с 50 % до 55 % растет количество студентов, затрудняющихся утверждать, что профессия способствует их самореализации. Все эти процессы также стимулируют развитие планов дополнительного образования — с 44 % до 55 % увеличивается процент тех, кто планирует получение образования по другой специальности.

4.7. Психологические характеристики профессионального самоопределения студентов 3 курса

В таблице 81 представлены средние значения выраженности профессионально-личностных типов в группах будущих программистов и менеджеров 3 курса и значимые различия в их выраженности. Как показывают результаты исследования, предпринимательский тип сильно выражен и у студентов технических факультетов вуза, значимых различий по предпринимательскому типу между будущими инженерами и менеджерами обнаружено не было. Выраженная предпринимательская направленность в структуре профессионального типа личности может объясняться возрастными особенностями юношей, в числе которых стремление к лидерству, доминированию. Помимо прочего, лидерские качества, развитые коммуникативные способности, высокая активность высоко культивируются среди современной молодежи.

Наименее выражен реалистический профессиональный тип личности, ориентированный на практическое использование конкретных объектов (вещи, животные, машины). Чаще люди этого типа выбирают профессии, предполагающие решение конкретных задач, наличие подвижности, настойчивости, связь с техникой. Даже в структуре профессионального типа личности будущих инженеров данный тип выражен не сильно, его опережают исследовательский профессиональный тип и предпринимательский тип. Тем не менее, в структуре профессионального типа личности будущих инженеров реалистический тип выражен больше, чем в структуре профессионального типа личности будущих менеджеров, что соответствует их профессиограммам. В то же время лишь у 52 % студентов третьекурсников профессиональный план соответствует профессиональному типу личности.

Ко времени обучения на 3 курсе у студентов происходят значительные изменения в структуре профессионального типа личности (таблица 82). В целом по группам возрастает выраженность реалистического, предпринимательского, конвенционального профессиональных типов личности. Снижается выраженность творческого профессионального типа личности.

Рассмотрим различия в профессиональном типе личности студентов 1 и 3 курса в зависимости от профиля обучения (таблица 83).

В структуре профессионального типа личности студентов факультета экономики и менеджмента сокращается выраженность творческого профессионального типа и возрастает выраженность конвенционального (таблица 83). В структуре профессионального типа личности будущих инженеров значимо возрастает выраженность всех профессиональных типов (таблица 84).

Таблица 81

Различия в структуре профессиональной направленности студентов 3 курса различных профилей обучения

Проф. тип личности	Будущие инженеры, ср. значения	St. Dev.	Будущие менеджеры, ср. значения	St. dev.	T	P
Реалистический	17,6	6,05	12,06	6,07	3,449	0,001
Исследовательский	21,65	6,5	13,2	6,6	4,876	0,000
Творческий	15,8	7,1	16,47	8,8	–	–
Социальный	16,9	7,1	16,02	5,8	–	–
Предпринимательский	19,9	7,7	23,88	7,64	–	–
Конвенциональный	16	7,2	16,14	6,4	–	–

Таблица 82

Различия в структуре профессиональной направленности студентов 1 и 3 курсов

Проф. тип личности	1 курс, ср. значения	St. Dev.	3 курс, ср. значения	St. Dev	T	P
Реалистический	10,76	5,47	13,67	6,53	–3,182	0,01
Исследовательский	15,59	6,96	15,65	7,58	–	–
Творческий	18,91	9,68	16,28	8,3	2,037	0,05
Социальный	15,43	7,36	16,26	6,17	–	–
Предпринимательский	18,57	9,61	22,71	7,83	–3,322	0,001
Конвенциональный	11,45	6,22	16,1	6,62	–4,862	0,000

Таблица 83

Различия в структуре профессиональной направленности студентов 1 и 3 курсов экономического профиля обучения

Проф. тип личности будущих менеджеров	1 курс, ср. значения	St. Dev.	3 курс, ср. значения	St. dev	T	P
Реалистический	10,1	4,95	12,06	6,07	–	–
Исследовательский	15,49	6,93	13,2	6,6	–	–
Творческий	18,12	8,08	16,47	8,8	3,417	0,001
Социальный	15,86	5,86	16,02	5,8	–	–
Предпринимательский	21,06	9,19	23,88	7,64	–	–
Конвенциональный	13,02	6,25	16,14	6,44	–3,548	0,001

Таблица 84

Различия в структуре профессиональной направленности студентов 1 и 3 курсов технического профиля обучения

Проф. тип личности будущих инженеров	1 курс, ср. значения	St. Dev.	3 курс, ср. значения	St. Dev	T	P
Реалистический	12,23	6,45	17,6	6,05	–3,093	0,01
Исследовательский	17,14	5,88	21,65	6,5	–2,573	0,01
Творческий	11	9,07	15,8	7,1	–2,174	0,05
Социальный	8,43	5,62	16,9	7,1	–4,536	0,00
Предпринимательский	11,2	8,17	19,9	7,7	–3,91	0,00
Конвенциональный	9,2	5,65	16	7,2	–3,632	0,001

Значимые различия в выраженности профессионально-личностных типов первокурсников и третьекурсников вероятнее всего связаны с процессом обучения. Студенты экономического профиля в процессе обучения все больше приближаются к адекватному для них профессиональному коду, т. е. учебный процесс здесь направлен на развитие конвенциональных знаний, умений и навыков и не актуализирует творческие. Полученные результаты позволяют предположить, что студенты технического профиля обучения развиваются разносторонне, развивая знания, умения и навыки по всем направлениям. Вероятно, помимо характера обучения, полученные результаты могут быть объяснены характеристиками самоопределения первокурсников, описанными выше. Было выявлено, что первокурсники технического профиля имеют в целом более сформированную профессиональную идентичность, чем студенты-менеджеры. Этот факт может служить фактором, способствующим их более эффективному профессиональному обучению и, как следствие, развитию.

Профессиональная идентичность

Наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности студентов 3 курса является диффузия (36,2%). Это означает, что для большого количества студентов вопрос выбора профессионально значимых целей, ценностей и убеждений еще не решен, более того, согласно трактовке автора методики, это означает, что вопросы планирования профессионального будущего для студентов в статусе диффузной профессиональной идентичности не являются актуальными. Четверть студентов пребывает в статусе моратория профессиональной

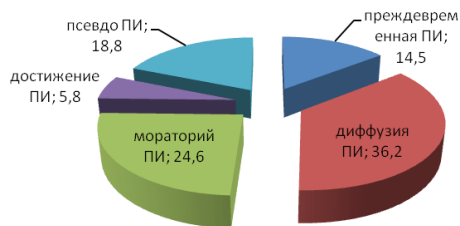


Рис. 35. Статусы профессиональной идентичности студентов 3 курса (%)

идентичности, студенты пытаются сформировать значимые профессиональные цели, ценности, убеждения, исследуют альтернативы, совершают попытки планирования профессионального будущего. Примечательно, что статус диффузной профессиональной идентичности наиболее распространен среди студентов 3 курса экономического факультета, а мораторий профессиональной идентичности

переживают большее количество будущих инженеров. В статусе псевдодостигнутой профессиональной идентичности, свидетельствующей о нарушениях механизмов идентификации-отчуждения, что проявляется в ошибочных, гипертрофированных представлениях о себе как о профессионале, находятся 19% студентов 3 курса. Статус преждевременной профессиональной идентичности характерен для 15% студентов 3 курса. Эти студенты вовсе не совершали попыток самостоятельного выбора профессии. Речь в данном случае идет о варианте навязанной профессиональной идентичности. Достижение профессиональной идентичности характерно лишь для 6% студентов третьекурсников, которые сумели сформировать систему профессионально значимых целей, ценностей и убеждений (рис. 35).

Наиболее значительные изменения в становлении профессиональной идентичности по сравнению с 1 курсом связаны со статусом достигнутой профессиональной идентичности. К 3 курсу с 17% до 6% сокращается количество студентов, описывающих себя в терминах достигнутой профессиональной идентичности.

Изучение особенностей становления профессиональной идентичности студентов 3 курса в зависимости от профиля обучения показало, что у студентов технического профиля обучения в 19–20 лет (3 курс) происходят значительные изменения в становлении профессиональной идентичности: высоким становится количество студентов технического факультета, переживающих кризис профессиональной

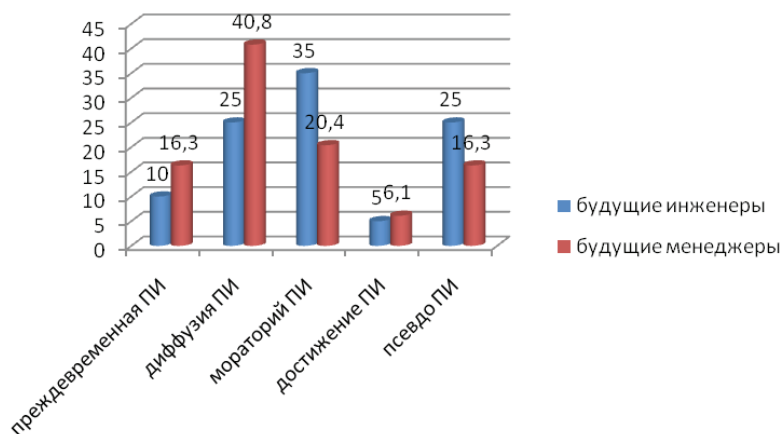


Рис. 36. Профессиональная идентичность студентов 3 курса различных профилей обучения

идентичности, сокращается количество будущих инженеров, достигших профессиональной идентичности. Среди студентов 3 курса экономического факультета количество тех, кто переживает кризис профессиональной идентичности, не изменилось. Количество юношей и девушек экономического профиля обучения в статусе диффузной профессиональной идентичности остается высоким (рис. 36).

Изучение «Я-профессионального» в структуре Я-концепции студентов 3 курса

Наиболее значимыми сферами самоопределения студентов 3 курса остаются «Я-семейное» (83%), «Я-коммуникативное» (62%) и «Я-хобби» (57%). Работа является важной сферой Я-образа у 32% студентов (рис. 37).

Изучение структуры Я-концепции студентов 3 курса в зависимости от профиля обучения (рис. 38) показало, что для студентов экономического факультета более значимы сферы «Я-семейное» и «Я-коммуникативное» (друзья), для будущих инженеров, помимо сферы семьи, наиболее значимы сферы «Я-хобби» и «Я-учеба».

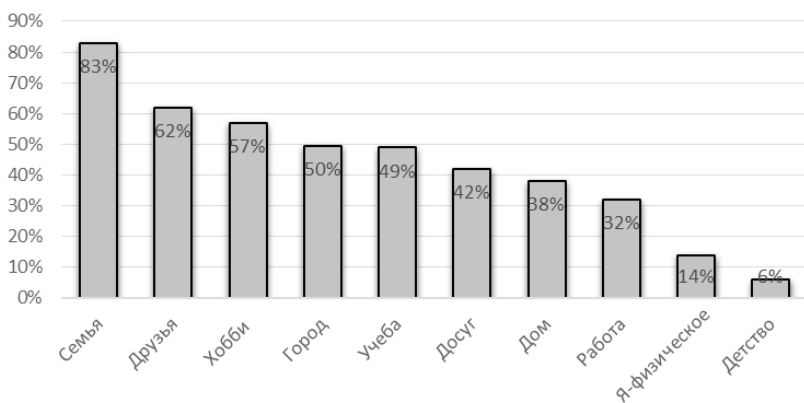


Рис. 37. Структура Я-концепции студентов 3 курса

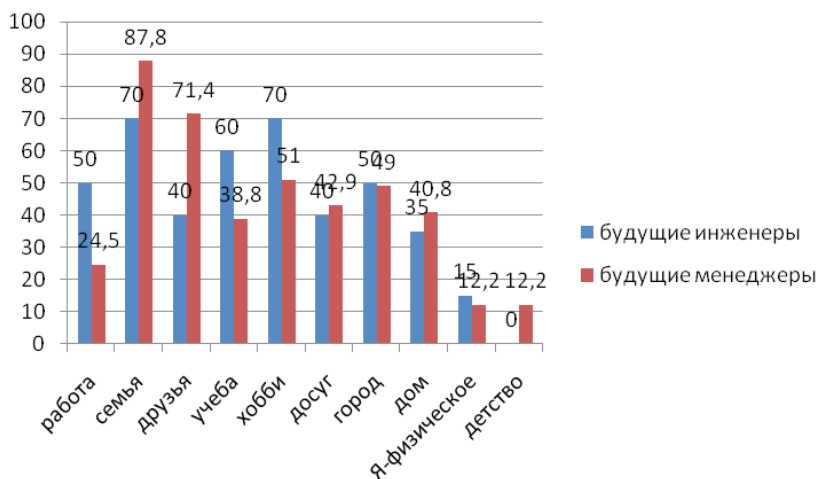


Рис. 38. Структура Я-концепции студентов 3 курса в зависимости от профиля обучения

Значимость сферы «Я-профессионального» в структуре Я-концепции будущих инженеров выше: 50 % студентов технического профиля обучения и 25 % студентов экономического направления указали работу в качестве важной сферы Я.

Сравнительный анализ доли «Я-профессионального» в структуре Я-концепции студентов 1 и 3 курсов показал, что доля «Я-профессионального» студентов 3 курса возросла с 20 % до 32 %. У студентов технического профиля обучения увеличение доли «Я-профессионального» в структуре Я-концепции более значительно (с 29 % до 50 %), чем у студентов факультета экономики и менеджмента (с 16 % до 25 %).

Приведенные результаты изучения профессиональной идентичности у студентов 3 курса могут косвенно свидетельствовать о кризисных процессах перестройки профессионального самосознания, когда учебно-профессиональная идентичность (я-студент) сменяется собственно профессиональной идентичностью (я-специалист).

4.8. Кризис профессионального развития студентов 3 курса

Третий курс является более благополучным по количеству студентов, переживающих кризис, здесь оно снижается по сравнению с первым курсом и составляет 44,3 %. Интенсивность кризисных переживаний в целом по курсу колеблется в диапазоне от низких до средних значений, в кризисной группе интенсивность переживаний также ниже, чем у первокурсников, неуспешно справляющихся с кризисом. То есть можно говорить о том, что к третьему курсу ситуация профессионального развития несколько стабилизируется. Ведущими переживаниями здесь являются неопределенность и непредсказуемость будущего, трудности распределения времени и сил между различными жизненными сферами и сожаление об упущенных возможностях, что отражает трудности самоорганизации и планирования жизненного пути в целом (таблица 85). Доминирующие переживания в целом имеют те же тенденции, что и на первом курсе: признаки биографических кризисов выражены в большей степени, чем остальные. Возможно, сожаление об упущенных возможностях и смутное представление о своем профессиональном (и не только) будущем не позволяет студентам правильно расставить приоритеты и в соответствии с ними эффективно организовать время своей жизни.

Сходные тенденции выявлены также относительно эмоционального отношения к будущему и параметров удовлетворенности жизнью ($p \leq 0,001$). В кризисной группе значимо выше показатели отрицательного эмоционального отношения к будущему (страх, тревога, индифферентность) и значимо ниже положительные модальности — интерес, уверенность и оптимизм ($0,05 \leq p \leq 0,001$). Но, как и в случае первокурсников, положительное отношение к будущему во всех группах все же преобладает. Удовлетворенность жизнью также является высокой как в целом по курсу, так и в выделенных группах, удовлетворенность жизненных потребностей снижается до среднего уровня только в кризисной группе. Таким образом, эмоциональное состояние третьекурсников является благополучным.

По факторам учебно-профессионального развития (опросник ФУПР) на третьем курсе выявлено большое количество значимых различий между кризисной и благополучной группами (таблица 86). В целом по курсу выявлены средние значения этого показателя.

Таблица 85

Выраженность кризисных переживаний студентов 3 курса

События, переживания	Курс в целом	Криз. группа	Благоп. группа	Ур-нь знач.
1. Обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	3,44	5,03	2,17	0,0001
2. Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	3,61	5,71	1,94	0,0001
3. Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	4,83	6,34	3,63	0,0001
4. Неопределенность, непредсказуемость будущего	5,27	7,18	3,76	0,0001
5. Трудности ориентировки в сложном потоке событий	3,86	5,60	2,47	0,0001
6. Трудности определения направлений развития в будущем	4,64	6,52	3,15	0,0001
7. Сожаление по поводу упущенных возможностей	5,02	6,65	3,73	0,0001
8. Переживание «нехватки» смысла жизни	3,99	5,97	2,41	0,0001
9. Ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей	4,78	5,90	3,88	0,001
10. Переживание своего «образа Я» («Какой Я?», «Каким мне быть?» и т. п.)	4,68	6,32	3,37	0,0001
11. Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни	5,64	6,71	4,78	0,0001
12. Трудности, связанные с началом обучения (в конспектировании и понимании лекций, самостоятельной работе с литературой)	3,31	4,74	2,18	0,0001
13. Переживание чувства одиночества	4,44	6,18	3,05	0,0001
14. Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям	2,39	3,68	1,36	0,0001
15. Трудности в общении с однокурсниками	2,33	3,73	1,22	0,0001
16. Болезненный отрыв от семьи, поддержки близких людей и переход к самоподдержке	2,41	3,77	1,32	0,0001
17. Отрыв от друзей детства	2,76	4,42	1,45	0,0001
18. Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	3,34	5,29	1,79	0,0001
19. Отсутствие желания работать по выбранной специальности	3,10	5,55	1,15	0,0001
20. Страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения	3,14	4,45	2,09	0,0001
21. Разочарование в выбранной профессии	2,40	4,21	0,96	0,0001
22. Переживание собственной некомпетентности	3,95	5,53	2,69	0,0001
23. Трудности адаптации в трудовом коллективе	2,66	4,40	1,28	0,0001
24. Трудности, связанные с принятием профессиональных норм	2,24	3,34	1,36	0,0001

Таблица 86

Значения факторов учебно-профессионального развития студентов 3 курса

Шкалы ФУПР	В целом по курсу	Криз. группа	Благоп. группа	Ур-нь знач.
Целеустремленность	76,15	73,64	78,49	0,051
Психофизиологический потенциал	73,08	69,71	76,23	0,003
Удовлетв. учебно-проф. деятельностью	77,26	70,58	83,49	0,0001
Межличностное взаимодействие	77,05	74,93	79,03	0,064
Самореализация в учебно-проф. деят-ти	72,20	66,44	77,57	0,0001
Самоконтроль поведения	73,35	69,35	77,08	0,006
Общий показатель	75,03	70,79	79,0	0,0001

Так, группа студентов с выраженными кризисными переживаниями испытывает трудности в восстановлении психофизиологического потенциала, что проявляется в сниженной работоспособности, утомляемости, трудностях сосредоточения. Они не вполне удовлетворены своей учебно-профессиональной деятельностью, не могут в полной мере в ней реализоваться, обладают сниженным самоконтролем поведения и целеустремленностью.

Исходя из полученных результатов, можно заключить, что кризис третьего курса не носит массового, нормативного характера, его переживает определенная группа студентов. Эти студенты, возможно, не вполне уверены в правильности своего выбора, отсюда смутный образ будущего, трудности в построении целей и самоорганизации. Эти сложности, скорее всего, приводят к низкой мотивации учебно-профессиональной деятельности и не позволяют студентам полностью включиться в процесс профессионализации, о чем свидетельствуют сниженные значения факторов учебно-профессионального развития в кризисной группе. Тем не менее, наличие большого количества сфер самореализации и отношений, а также переживание будущего как «необъятного», что соответствует периоду ранней взрослости, по видимому, способствует сохранению высокой удовлетворенности жизнью и в целом позитивного отношения к профессиональному будущему у студентов.

4.9. Личностные ресурсы профессионального развития студентов 3 курса

В целом были выявлены высокие показатели по шкалам «экстраверсия-интроверсия», «привязанность-обособленность», «самоконтроль-импульсивность», «экспрессивность-практичность» и средние показатели по шкале «эмоциональная неустойчивость» (таблица 87). Значимых различий личностных особенностей студентов разного профиля обучения выявлено не было.

Ко времени обучения на 3 курсе значительно увеличивается выраженность 3 фактора — «Самоконтроль-импульсивность» ($t = -2,18$; $p < 0,05$), молодые люди становятся более ответственными, обязательными, добросовестными, точными и аккуратными в делах.

На всех изучаемых этапах высокими остаются значения по фактору «Привязанность-обособленность», определяющему позитивное отношение к людям, а также по фактору «Экспрессивность-практичность», характеризующему респондентов как людей, с одной стороны, творческих,

нестандартно мыслящих, креативных, а с другой — беззаботных, импульсивных, безответственных.

С целью выяснения ресурсов профессионального развития третьекурсников мы также проанализировали корреляционные взаимосвязи между показателями профессионального развития и личностными качествами студентов. Корреляционный анализ на третьем курсе показал совершенно иную картину

Таблица 87

Личностные особенности студентов 3 курса

Личностный фактор	mean	St. dev
Экстраверсия	52,3	6,328
Привязанность	55,33	7,609
Самоконтроль	54,09	6,655
Эмоц. неустойчивость	47,55	10,515
Экспрессивность	57,09	6,519

взаимосвязей по сравнению с первокурсниками. Показатели профессионального развития здесь в большей степени коррелируют между собой, чем с личностными факторами, чего не наблюдалось у первокурсников. Так, важный для нас показатель «самореализация в процессе обучения» имеет 3 высокосignимые связи с показателями «знания о профессии», «динамика отношения к профессии за время обучения» ($p \leq 0,01$), наличие «профплана» ($p \leq 0,05$) и только 1 связь с личностным фактором «самоконтроль-импульсивность» (Big-5, $p \leq 0,05$). Таким образом, добросовестные, ответственные, аккуратные в делах студенты имеют больше возможностей реализовать свои способности и потенциалы в условиях вуза. Однако в большей степени этот показатель взаимообуславливается показателями профессионального развития: наличием обширных знаний о профессии, улучшением отношения к профессии, сказываются и последствия продуманного выбора («наличие профплана») — те, кто выбрал профессию, имея сформированный профессиональный план, сейчас, на 3 курсе, имеют больше возможностей самореализации. Показатель удовлетворенности профессиональным выбором не имеет взаимосвязей с личностными качествами. На третьем курсе он связывается с количеством знаний о профессии и с динамикой отношения к профессии — при удовлетворенности профвыбором у студента улучшается отношение к профессии и качество представления о ней ($p \leq 0,05$). Показатель «динамика отношения к профессии» имеет 2 высокосignимые связи с личностными качествами — это фактор «экспрессивность-практичность» (Big-5) и шкала «самопринятие» по САТ ($p \leq 0,01$). Таким образом, независимо от показателей профессионального развития студенты с высоким самопринятием, экспрессивные, т. е. любознательные, пластичные, проявляющие интерес к различным сторонам жизни, легко относящиеся к повседневным делам, к 3 курсу также улучшают свое отношение к профессии. По-видимому, эти качества позволяют им принимать изменяющуюся реальность, развивать новые интересы, верить в себя и свои способности в любом деле.

Анализ значимых различий между студентами из «кризисной» и благополучной групп 3 курса показал большинство различий по шкалам самоактуализационного теста, как и на 1 курсе. Между выделенными группами студентов значимые различия выявлены по 4 его шкалам ($0,000 \leq p \leq 0,041$), среди которых (приводятся в порядке убывания уровня значимости): «компетентность во времени», «самопринятие», «самоуважение», «гибкость». Полученные результаты позволяют охарактеризовать благополучную группу студентов как значительно более эмоционально устойчивых, уверенных в своих силах, спокойных, реалистичных, более приспособленных и лучше справляющихся с трудностями (фактор 4 «эмоциональная устойчивость» по Big-5; $p = 0,0031$). Значения по этому фактору лежат в диапазоне средних в благополучной группе ($M = 48,48$) и высоких — в кризисной группе ($M = 52,10$), что говорит об эмоциональной неустойчивости, импульсивности, капризности, уклонении от реальности представителей кризисной группы.

Таким образом, успешность профессионального развития на третьем курсе в большей степени определяется характеристиками профессионального выбора и обучения, чем личностными качествами. Параметры профессионального развития становятся более интегрированными, начинают взаимообуславливать друг друга. Однако личностным ресурсом устойчивого профессионального развития

является самоконтроль студента, его способность к волевой регуляции поведения, которая позволяет ему полнее реализовывать свои способности. Важными качествами, позволяющими развивать положительное отношение к профессии, являются самопринятие и экспрессивность.

Кризис профессионального развития на 3 курсе успешнее преодолевают студенты, более компетентные во времени, т. е. способные ощущать преемственность собственного прошлого, настоящего и будущего, хорошо осознающие целостность своей жизни. Кроме того, эти молодые люди обладают более высоким самопринятием и самоуважением, т. е. больше ценят себя, независимо от собственных недостатков или трудностей актуального периода жизни. Они также обладают большей гибкостью в поведении и эмоциональной устойчивостью, что позволяет им более эффективно реализовывать собственные ценности в любых условиях. Заметим, что различия между благополучной и кризисной группами на 1 и 3 курсах по ряду качеств совпадают. К их числу относятся: компетентность во времени, самоуважение и самопринятие, эмоциональная устойчивость. По-видимому, эти качества являются основными личностными ресурсами профессионального развития студентов 1–3 курсов, позволяющие им эффективно преодолевать трудности профессионального развития на данном этапе. Вместе с тем заметим, что на 1 курсе качества личностной зрелости играют решающее значение и в преодолении кризиса, и в обеспечении профессионального развития, т. е. эти процессы на 1 курсе еще неотделимы друг от друга — профессиональное развитие выражается в преодолении кризиса. На 3 курсе ситуация меняется. Успешное профессиональное развитие обеспечивается самоконтролем, самопринятием и экспрессивностью (пластичностью, широтой интересов), а преодоление кризиса — качествами личностной зрелости.

4.10. Ситуация выбора профессии и показатели профессионального самоопределения студентов 5 курса

Среди факторов, оказавших влияние на выбор профессии, большинство студентов-пятикурсников (52,5%) так же, как и 1 и 3 курсов, указало родителей. Таким образом, самостоятельность первого профессионального выбора является условным понятием, отражающим скорее степень самостоятельности профессионального выбора, который совершается чаще всего под определенным влиянием родителей.

Удовлетворенность профессиональным выбором у пятикурсников ниже, чем у студентов 1 и 3 курсов — лишь 34% студентов 5 курса удовлетворены выбранной профессией, 54% пятикурсников сомневаются в правильности совершенного выбора, 12% студентов уверены в ошибочности совершенного выбора профессии.

Изучение изменения отношения к профессии в процессе учебы показало, что только у 34% студентов отношение к профессии за время учебы не изменилось. Разочаровались в выбранной профессии 11,5% пятикурсников, у 54% студентов отношение к профессии за время обучения улучшилось. Тем не менее, 54% студентов-пятикурсников затрудняются утверждать, что профессия способствует их самореализации, а 23% студентов считают, что их интересы лежат в другой

области. Планируют получение дополнительного образования по другой специальности 39% студентов 5 курса.

Позитивные представления о профессии и условиях будущей работы имеют 33% студентов 5 курса; 51% студентов указали, что смутно представляют условия будущей работы, 16% не представляют, чем им предстоит заниматься после окончания вуза. Дополнительное образование по той же специальности планирует получить 38% студентов 5 курса. На 5 курсе количество студентов, ясно представляющих себя через 3–5 лет после начала профессиональной деятельности, увеличилось до 82%.

Таким образом, исследование показало, что среди студентов 5 курса наименьшее количество тех, кто уверен в правильности совершенного выбора (34%). С 38% на 1 курсе до 23% на пятом снижается количество студентов, считающих, что профессия способствует их самореализации, с 11% до 23% растет процент тех, кто считает, что их интересы лежат в иной области. При этом процент студентов, планирующих получать дополнительное образование по другой специальности, снижается с 55% на 3 курсе до 39% на пятом.

Нужно отметить, что более чем половина студентов полагает, что за время учебы они стали лучше относиться к выбранной профессии. На протяжении обучения в вузе неизменно высоким остается количество студентов, планирующих расширять полученные в вузе знания, получая дополнительное образование по выбранной специальности (33–37%). Даже к концу обучения в вузе 16% студентов не имеют представлений о том, чем им предстоит заниматься после начала профессиональной деятельности, 51% студентов имеют лишь смутные представления о содержании своей будущей деятельности. И, несмотря на то, что количество студентов 5 курса, имеющих план профессионального развития на ближайшие 3–5 лет после начала профессиональной деятельности, растет с 71% (3 курс) до 82% (5 курс), процент тех, чей профессиональный выбор не адекватен профессионально-личностным особенностям, остается высоким на протяжении всех этапов профессиональной подготовки (43–48%).

4.11. Психологические характеристики профессионального самоопределения студентов 5 курса

Исследование структуры профессиональной направленности в зависимости от профиля обучения показало, что у будущих инженеров более выражены реалистический и исследовательский профессиональные типы, присутствующие в профессиограмме инженера, у будущих менеджеров более выражены социальный и творческий профессиональные типы. При этом значимых различий между выраженностью предпринимательского профессионального типа личности будущих менеджеров и инженеров выявлено не было (таблица 88).

Существенные различия в структуре профессиональной направленности студентов 5 курса по сравнению со студентами 3 курса касаются выраженности предпринимательского и ($p \leq 0,003$) конвенционального ($p \leq 0,05$) профессиональных типов. У студентов 3 курса более выражены черты предпринимательского типа: высокая активность, стремление к власти, доминантность, коммуникабельность,

Таблица 88

Различия в структуре профессиональной направленности студентов 5 курса различных профилей обучения

Проф. тип личности	Будущие инженеры, ср. значения	St. Dev.	Будущие менеджеры, ср. значения	St. dev.	T	P
Реалистический	17,15	7,33	9,29	5,22	4,703	0,00
Исследовательский	16,19	7,36	12,47	4,49	2,303	0,05
Творческий	10,78	7,46	16,06	6,08	-2,976	0,005
Социальный	12,63	5,94	15,88	6,6	-2,022	0,05
Предпринимательский	17,3	8,45	19,47	7,76	—	—
Конвенциональный	12,41	6,41	14,76	5,82	—	—

уверенность в себе, склонность к риску, умение оказывать влияние, а также черты конвенционального типа: аккуратность, бережливость, упорство, добросовестность, сдержанность.

Существенные различия в структуре профессиональной направленности студентов 5 курса по сравнению со студентами 1 курса касаются выраженности творческого и конвенционального профессиональных типов. У студентов 1 курса значимо больше выражены черты творческого профессионального типа ($t = 4,208$; $p \leq 0,0001$), а у студентов 5 курса — черты конвенционального ($t = -2,394$; $p \leq 0,05$). Студенты 1 курса более независимы, непрактичны, импульсивны, а студенты 5 курса более практичны, добросовестны, упорны в решении поставленных задач. По-видимому, этот факт отражает влияние системы обучения на профессионально-личностное развитие студентов, которая предъявляет большие требования к конвенциональным характеристикам, и, возможно, подавляет творческие (особенно на изучаемых профилях обучения). Тем не менее, количество студентов, у которых профессиональный план соответствует профессиональному типу личности, увеличилось к 5 курсу незначительно и составляет 57 % (54 % на 1 курсе, 52 % — на 3 курсе).

Сравнительный анализ профессиональной направленности будущих менеджеров в зависимости от курса показал, что значимо увеличивается выраженность конвенционального профессионального типа студентов 5 курса, по сравнению со студентами 1 курса ($t = -2,175$, $p < 0,05$), и снижается выраженность творческого ($t = 4,176$, $p < 0,00$) и исследовательского ($t = 2,462$, $p < 0,05$) профессиональных типов.

Различия в структурах профессиональной направленности будущих инженеров проявляются в возрастании к 5 курсу выраженности реалистического ($t = -2,76$, $p < 0,01$), социального ($t = -2,825$, $p < 0,01$), предпринимательского ($t = -2,857$, $p < 0,01$) и конвенционального ($t = -2,058$, $p < 0,05$) типов по сравнению со студентами 1 курса. Таким образом, студенты-менеджеры 5 курса значимо более конвенциональны по сравнению с первокурсниками, а студенты-инженеры 5 курса по сравнению с первокурсниками этого же профиля обладают более разнообразными знаниями, умениями и навыками, даже не относящимися прямо к приобретаемой специальности (это касается выраженности социального и предпринимательского типов). Эти результаты повторяют результаты сравнительного анализа студентов 1 и 3 курса в зависимости от профиля обучения и позволяют утвердиться в высказанных ранее предположениях.

Профессиональная идентичность

Наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности студентов 5 курса остается диффузная профессиональная идентичность — 44% студентов не сформировали профессионально значимых целей, ценностей и убеждений и не испытывают потребность их сформировать (рис. 39). Среди студентов 5 курса весьма распространен статус моратория профессиональной идентичности — 28% студентов совершают попытки разрешить кризис профессиональной идентичности, совершить профессионально важные выборы, сформулировать направления дальнейшего профессионального развития, структурировать профессионально значимые цели и ценности. Нарушения процессов идентификации-отчуждения выявлены у 13% студентов, им присвоен статус псевдодостигнутой профессиональной идентичности; 8% студентов находятся в статусе преждевременной профессиональной идентичности — это те студенты, которые не совершали самостоятельных профессиональных выборов. Лишь 7% студентов к концу обучения в вузе сумели достичь профессиональной идентичности.

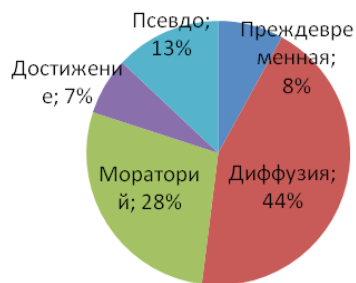


Рис. 39. Статусы профессиональной идентичности студентов 5 курса

Диффузная профессиональная идентичность является наиболее распространенным статусом, как среди будущих инженеров, так и для будущих менеджеров (таблица 89). Распределение остальных статусов профессиональной идентичности в зависимости от профиля обучения различно. Так, среди студентов технического профиля вторым по распространенности является статус псевдодостигнутой профессиональной идентичности (22%). А среди студентов факультета экономики и менеджмента количество переживающих кризис профессиональной идентичности (35%) лишь ненамного меньше количества студентов в статусе диффузной профессиональной идентичности (41%), а процент будущих менеджеров в статусе псевдодостигнутой профессиональной идентичности, имеющих нарушения процессов идентификации-отчуждения, относительно низок (6%). Тем не менее, количество студентов, достигших профессиональной идентичности, одинаково невелико.

Таким образом, до конца обучения в вузе процент студентов, достигших профессиональной идентичности, остается низким, наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности является диффузия (рис. 11). Большинство

Таблица 89

Профессиональная идентичность студентов 5 курса различных профилей обучения

Статус проф. идентичности	Будущие менеджеры	Будущие программисты	Общий показатель
Преждевременный	12%	4%	8%
Диффузия	41%	48%	44%
Мораторий	35%	18,5%	28%
Достижение	6%	7%	7%
Псевдо	6%	22%	13%

студентов не смогли сформировать профессионально значимых целей, ценностей и установок. К концу обучения возрастает количество студентов, переживающих мораторий профессиональной идентичности. Наибольшее количество студентов 5 курса в статусе моратория профессиональной идентичности выявлено среди будущих менеджеров. Среди будущих инженеров мораторий профессиональной идентичности был наиболее распространен на 3 курсе, именно тогда большинство студентов технического профиля обучения переживали кризис профессиональной идентичности, пытаясь сформулировать для себя профессионально важные цели, ценности и убеждения. Тот факт, что к 5 курсу количество будущих инженеров в статусе мораторий сокращается, растет количество будущих инженеров в статусе диффузной профессиональной идентичности, а процент достигших профессиональной идентичности практически не возрастает, свидетельствует о том, что многие студенты технического факультета испытывают трудности профессионального самоопределения. Возможно, студенты чувствуют разочарование в будущей профессии. Об этом говорит и то, что среди будущих инженеров вторым по распространенности становится статус пседодостигнутой профессиональной идентичности, свидетельствующий об имеющихся у студентов нарушениях идентификационных процессов и гипертрофированных представлениях о собственной значимости как о профессионале или попытке представить себя в лучшем свете. Нужно отметить, что среди студентов технических факультетов процент тех, кому присвоен статус пседодостигнутой профессиональной идентичности остается высоким (22–25 %) на протяжении всех лет обучения.

«Я-профессиональное» в структуре Я-концепции студентов 5 курса

Студенты 5 курса выделили 11 категорий в представлении о себе: друзья (75 %), семья (74 %), хобби (66 %), учеба (59 %), город (46 %), досуг (41 %), работа (28 %), партнер (26 %), дом (16 %) «Я-физическое» (13 %), детство (5 %). С точки зрения значимости категорий выявлены наиболее представленные составляющие образа Я: «Я-коммуникативное», «Я-семейно-ролевое», «Я-увлечения», «Я-учебное» (рис. 40). Наименее значимыми сферами являются «Я-ребенок» и «Я-поло-ролевое». 28 % студентов 5 курса выделили работу в качестве важной сферы образа Я.

Общение с друзьями, семейные взаимоотношения и увлечения являются наиболее значимыми сферами Я-концепции, как для будущих менеджеров, так и для будущих инженеров. В то же время среди студентов факультета экономики и менеджмента процент тех, для кого вышеперечисленные сферы Я-концепции являются важными, выше, чем среди студентов технического факультета. К концу обучения в вузе сфера «Я-учебное» становится значимой как для будущих инженеров, так и для будущих менеджеров (рис. 41).

«Я-профессиональное» в структуре Я-концепции в большей мере представлено у студентов технического факультета (33 %), чем у студентов факультета экономики и менеджмента (23,5 %) (рис. 42). Интересным представляется изменение доли «Я-профессионального» в структуре Я-концепции на протяжении обучения в вузе. Несмотря на то, что многие студенты к 5 курсу начинают профессиональную деятельность, «Я-профессиональное» интегрировано в структуру Я-концепции только у 28 % студентов: 33 % из них — будущие инженеры и 23,5 % — будущие менеджеры.

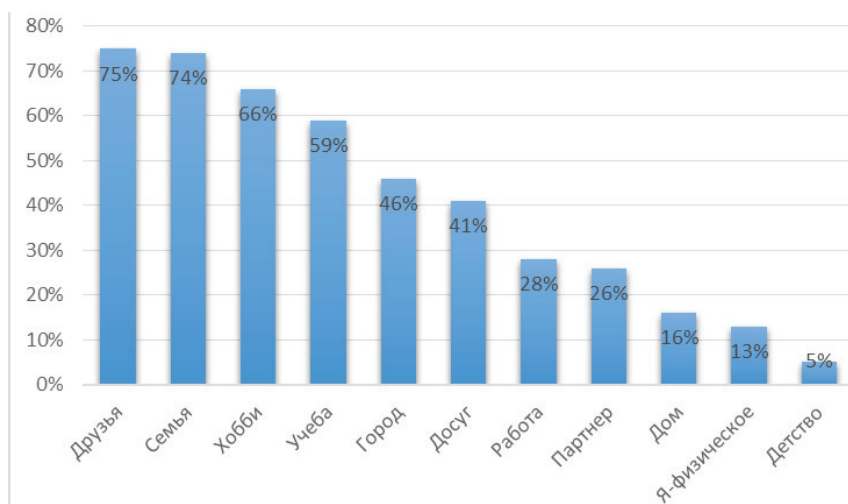


Рис. 40. Структура Я-концепции студентов 5 курса

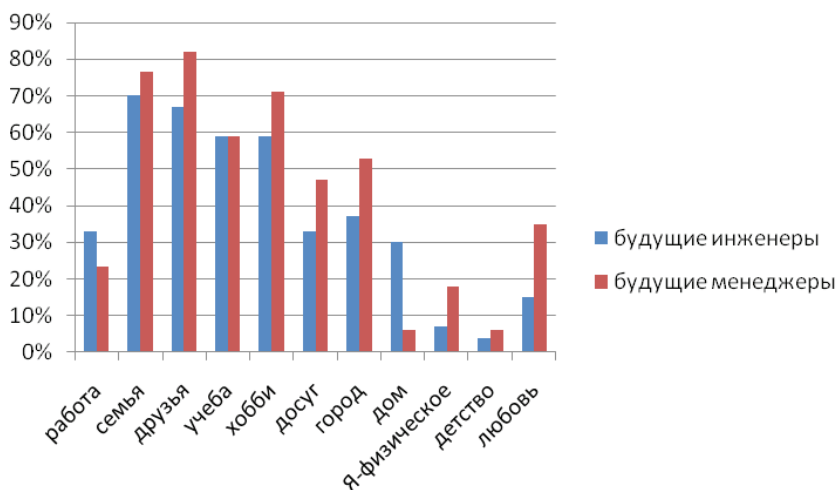


Рис. 41. Структура Я-концепции студентов 5 курса в зависимости от профиля обучения

Наибольшее количество студентов, указавших работу в качестве важной составляющей Я-концепции, было зафиксировано среди студентов 3 курса (32%). Причем повышение процента студентов третьекурсников, интегрировавших «Я-профессиональное» в структуру Я-концепции, происходит именно в группе будущих инженеров, что может являться еще одним индикатором активизации процесса профессионального самоопределения студентов технического профиля обучения на 3 курсе. Снижение роли «Я-профессионального» в структуре студентов технического профиля обучения может являться показателем трудностей профессионализации студентов.

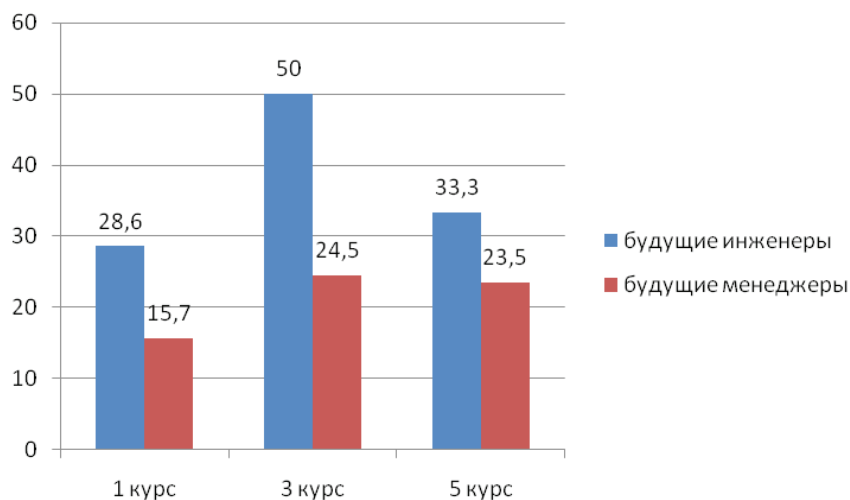


Рис. 42. Значимость «Я-профессионального» в структуре Я-концепции студентов 1, 3 и 5 курсов

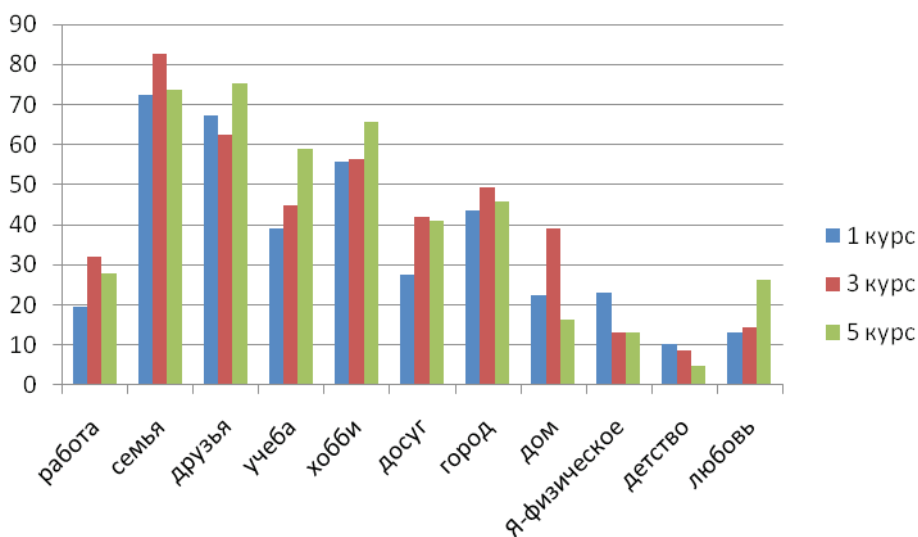


Рис. 43. Изменение структуры Я-концепции на протяжении обучения в вузе

Среди будущих менеджеров процент студентов, считающих работу важной сферой самоопределения, остается невысоким на протяжении всего периода обучения в вузе (рис. 43). Наиболее важными сферами в течение всего периода обучения в вузе являются семья, друзья, хобби, город, учеба. Следует отметить, что от 1 к 5 курсу неуклонно возрастает значимость таких сфер Я-концепции как учеба, хобби, любовь и неуклонно снижается значимость сферы детства («Я-ребенок»).

4.12. Кризис профессионального развития студентов 5 курса

На пятом курсе количество студентов с выраженными кризисными переживаниями вновь возрастает и составляет 51,4 % студентов.

Интенсивность переживаний в кризисной группе и по курсу в целом также возрастает, однако ведущие переживания практически не изменяются от курса к курсу. Это: неопределенность будущего, трудности распределения времени и сил между различными жизненными сферами, сожаление об упущенных возможностях — т. е. наиболее актуальными являются переживания планирования собственной жизни, что является важной задачей юности и ранней зрелости. Вместе с тем по сравнению с первым и третьим курсами возрастает интенсивность переживаний,

Таблица 90

Выраженность кризисных переживаний на 5 курсе

События, переживания	Курс в целом	Криз. группа	Благоп. группа	Ур-нь значи-ти
1. Обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	3,14	3,53	2,72	0,37
2. Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	5,03	6,37	3,61	0,008
3. Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	5,32	6,74	3,83	0,006
4. Неопределенность, непредсказуемость будущего	6,14	7,63	4,56	0,0001
5. Трудности ориентировки в сложном потоке событий	3,84	4,58	3,06	0,103
6. Трудности определения направлений развития в будущем	5,22	6,37	4,00	0,006
7. Сожаление по поводу упущенных возможностей	6,43	7,37	5,44	0,054
8. Переживание «нехватки» смысла жизни	3,78	5,11	2,39	0,006
9. Ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей	4,84	6,11	3,50	0,006
10. Переживание своего «образа Я» («Какой Я?», «Каким мне быть?» и т. п.)	4,68	5,84	3,44	0,017
11. Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни	6,03	7,11	4,89	0,016
12. Трудности, связанные с началом обучения (в конспектировании и понимании лекций, самостоятельной работе с литературой)	3,73	4,95	2,44	0,003
13. Переживание чувства одиночества	4,38	5,79	2,89	0,002
14. Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям	2,78	3,00	2,56	0,556
15. Трудности в общении с однокурсниками	2,43	2,89	1,94	0,135
16. Болезненный отрыв от семьи, поддержки близких людей и переход к самоподдержке	2,97	3,89	2,00	0,046
17. Отрыв от друзей детства	2,78	2,79	2,78	0,988
18. Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	4,54	5,84	3,17	0,004
19. Отсутствие желания работать по выбранной специальности	4,19	5,58	2,72	0,004
20. Страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения	2,92	4,42	1,33	0,0001
21. Разочарование в выбранной профессии	3,68	5,53	1,72	0,0001
22. Переживание собственной некомпетентности	3,70	6,11	1,17	0,0001
23. Трудности адаптации в трудовом коллективе	2,70	3,79	1,56	0,0001
24. Трудности, связанные с принятием профессиональных норм	2,14	2,79	1,44	0,0001

описывающих процесс формирования профессиональной идентичности (п. 18–22), особенно в кризисной группе. Здесь они имеют среднюю с тенденцией к повышению интенсивность, различия по этим пунктам с благополучной группой являются высоко значимыми. Таким образом, если переживания связанные с проблемами планирования собственной жизни в равной степени присущи всем пятикурсникам, то переживания, отражающие трудности формирования профессиональной идентичности, характерны для группы студентов, неуспешно справляющихся с кризисом профессионального развития. Эти студенты острее переживают собственную некомпетентность, чаще разочарованы в выбранной профессии и не хотят работать по полученной специальности.

Эмоциональное отношение к профессиональному будущему на пятом курсе сохраняет тенденции, выявленные на 1 и 3 курсах: позитивное эмоциональное отношение преобладает над отрицательными эмоциями. Однако в кризисной группе преобладающими эмоциями являются интерес ($M = 10,68$) и тревога ($M = 10,16$).

Удовлетворенность жизнью в целом по курсу и в благополучной группе является высокой, в кризисной группе снижается до среднего уровня. То же самое можно сказать и относительно удовлетворенности основных жизненных потребностей. Таким образом, можно говорить о субъективном благополучии студентов, несмотря на существующие трудности профессионального развития.

По большинству факторов учебно-профессионального развития на пятом курсе выявлены средние значения (таблица 92).

Таблица 91

Значения удовлетворенности жизнью на 5 курсе

Параметры удовлетворенности	В целом курс	Криз. группа	Благоп. группа	Ур-нь знач.
Удовлетворенность основных жизненных потребностей	41,11	38,89	43,33	0,021
Удовлетворенность жизнью в целом	5,28	2,61	7,94	0,006

Таблица 92

Значения факторов учебно-профессионального развития студентов 5 курса

Шкалы ФУПР	В целом по курсу	Криз. группа	Благоп. группа	Ур-нь знач.
Целеустремленность	76,68	71,03	82,34	0,006
Психофизиологический потенциал	70,91	64,81	77,00	0,003
Удовлетв. учебно-проф. деятельностью	71,53	67,06	75,99	0,012
Межличностное взаимодействие	78,56	76,22	80,90	0,133
Самореализация в учебно-проф. деят-ти	69,01	64,24	73,78	0,007
Самоконтроль поведения	76,56	73,61	79,51	0,187
Общий показатель	73,77	69,19	78,34	0,002

Между кризисной и благополучной группами различия выявлены по большинству шкал опросника: значимо снижены в кризисной группе показатели психофизиологического потенциала, удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, самореализации в учебно-профессиональной деятельности. В целом по курсу эти показатели также ниже остальных. Это позволяет предположить, что

кризис у пятикурсников проявляется в усталости и трудности восстановления сил, напряженности, снижении удовлетворенности от процесса и в переживании трудностей самореализации в существующих условиях. Однако по шкалам «межличностное взаимодействие» и «самоконтроль поведения» различий не выявлено, эти показатели являются достаточно высокими как в целом по курсу, так и в кризисной группе. Этот факт позволяет предположить, что, несмотря на наличие у пятикурсников кризисного состояния, вышеуказанные параметры стабилизируются и, возможно, являются своеобразными новообразованиями в процессе учебно-профессионального развития студентов.

4.13. Личностные ресурсы профессионального развития

В целом были выявлены высокие показатели по шкалам «экстраверсия-интроверсия», «привязанность-обособленность», «самоконтроль-импульсивность», «экспрессивность-практичность», средние показатели по шкале «эмоциональная неустойчивость» (таблица 93).

У студентов факультета экономики и менеджмента более выражен фактор «эмоциональная неустойчивость» ($t = -3,298$; $p \leq 0,01$). Высокие значения по этому фактору характеризуют лиц эмоционально незрелых, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности, капризность.

С целью выяснения ресурсов профессионального развития пятикурсников мы так же, как в случаях 1 и 3 курсов, проанализировали корреляционные взаимосвязи между показателями профессионального развития и личностными качествами студентов. Корреляционный анализ на пятом курсе выявил более тесные взаимосвязи показателей профессионального развития между собой и менее тесные связи с личностными качествами. Так, важный для нас показатель «самореализация в процессе обучения» имеет 4 высокосвязные связи ($p \leq 0,01$) с показателями «удовлетворенность профессиональным выбором», «наличие профплана», «знания о профессии», «обоснованность выбора профессии» (показатель отражает степень соответствия профессионального кода выбранной профессии), и не имеет связей с личностными качествами. Таким образом, самореализация в вузе способностей и потенциалов студентов-пятикурсников в большей степени определяется параметрами выбора профессии на начальном этапе профессионализации (наличие профплана и обоснованность), чем у первокурсников, которые находят ресурсы самореализации в вузе, опираясь в большей степени на личностные качества. Можно заключить, что параметры выбора профессии становятся более значимыми ресурсами профессионального развития на последних курсах обучения и эффект неправильного выбора становится более ощутим к концу обучения.

Таблица 93

Личностные особенности студентов 5 курса

Личностный фактор	Mean	st/dev
Экстраверсия	51,34	7,54
Привязанность	57	5,8
Самоконтроль	55,2	5,99
Эмоц. неустойчивость	47,82	10,94
Экспрессивность	56,67	5,76

Показатель удовлетворенности профессиональным выбором положительно взаимосвязан со шкалой «самоконтроль-импульсивность» (Big-5, $p \leq 0,05$). Таким образом, чем в большей степени развита волевая регуляция у студента, чем более он добросовестен, ответственен, обязателен и настойчив в выполнении своих дел, тем в большей степени он склонен быть удовлетворенным своим профессиональным выбором. Перечисленные качества, связанные с развитием волевой регуляции, позволяют студенту независимо от правильности выбора профессии лучше понять и прочувствовать характер получаемой специальности, развить в себе качества, необходимые для ее эффективного осуществления, и, вследствие этого, быть удовлетворенным своим профессиональным выбором. Таким образом, развитый самоконтроль является важным личностным ресурсом профессионального развития студента.

Анализ значимых различий в личностных показателях между кризисной и благополучной группами студентов 5 курса отражает изменение ситуации относительно ресурсов совладания с кризисом профессионального развития на заключительном этапе обучения в вузе. Так, значимые отличия здесь выявлены только по параметрам: «эмоциональная устойчивость» (Big-5, $p = 0,014$) и «принятие ответственности» (копинг-тест Р. Лазаруса, $p = 0,018$). Различий по шкалам самоактуализационного теста, которые преобладали на 1 и 3 курсах, не обнаружено. Таким образом, студенты, успешно справляющиеся с «кризисом пятикурсника», — это более уверенные в своих силах, более спокойные и реалистичные молодые люди, осознающие собственную ответственность в сложившейся ситуации, склонные искать причины трудностей в себе, своих действиях и поведении.

4.14. Обсуждение результатов и выводы

Нами были последовательно рассмотрены особенности профессионального самоопределения и развития на этапе получения высшего профессионального образования на примере студентов первого, третьего и пятого курсов. В заключении проведем сравнительный анализ ситуации профессионального самоопределения и развития в зависимости от курса обучения.

При рассмотрении особенностей профессионального выбора и обучения студентов следует отметить следующие моменты. От первого к пятому курсу значительно снижается уверенность в правильности выбора профессии ($F = 3,042$; $p = 0,049$). Так, на 1 курсе уверены в правильности своего профессионального выбора 48,4 %, на третьем — 46,3 %; на пятом — только 34,4 %. Так же значительно от 1 к 5 курсу снижается самореализация в процессе обучения (ответ на вопрос «Насколько процесс обучения в вузе позволяет Вам реализовать свои способности и потенциал?»; $F = 3,832$; $p = 0,023$). На первом курсе 38,9 % студентов считают, что обучение в вузе способствует развитию их способностей и потенциала и 10,5 % считают, что их способности лежат в другой области. На третьем курсе — это 36 % и 12,2 % соответственно, на пятом — по 23 % в каждой группе. Таким образом, в процессе обучения в вузе студенты постоянно переосмысливают собственный профессиональный выбор с учетом новых знаний о профессии и о себе. Изменение отношения к процессу самореализации в вузе может быть связано с самим процессом развития: на первом

курсе студент попадает в новую среду, которая представляет ему множество возможностей для развития. К пятому курсу студент психологически «вырастает» из студенческой среды, даже если не ощущает ее как чуждую своим способностям и потенциалам, и готовится к переходу в среду профессионалов. Поэтому низкую оценку пятикурсниками возможностей самореализации в вузе также можно считать признаком кризиса профессионального развития, относящимся, однако, к числу конструктивных. Отметим также, что на 1 и 3 курсах в кризисных группах количество студентов, считающих, что обучение способствует реализации их способностей и потенциала, значительно меньше, чем в благополучных ($0,002 \leq p \leq 0,02$), на пятом же курсе кризисная и благополучная группа по этому параметру не различаются, что также может говорить о нормативности данного явления.

Несмотря на снижение уверенности в выборе профессии и оценки возможностей самореализации в процессе обучения в вузе от 1 к 5 курсу, отношение к выбранной профессии изменяется в лучшую сторону — 33% первокурсников, 40% третькурсников и 54% пятикурсников отмечают, что их отношение к профессии улучшилось за время обучения. Эти результаты в совокупности с вышеприведенными позволяют говорить о том, что студенты все больше дифференцируют отношение к профессии вообще от отношения к себе как носителю данной профессии, что можно отнести к позитивным эффектам профессионального развития.

На всем протяжении обучения в вузе довольно высокой является доля студентов, имеющих сформированные профессиональные цели (представление о себе как о специалисте через 3–5 лет после начала профессиональной деятельности), их количество возрастает: 63% — на 1 курсе, 71% — на 3 курсе и 82% — на пятом. Большое количество студентов имеют сформированные планы дополнительного образования. Это позволяет предположить, что будущее на данном этапе является ценным ресурсом, позволяющим скорректировать неудовлетворенность текущей ситуацией. Кроме того, получается, что современная система образования каким-то образом стимулирует развитие планов дополнительного образования, когда студент лучше осознает то, чему ему еще надо поучиться, чем то, что он уже знает и умеет. В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что профессиональное самоопределение продолжается на всем протяжении вузовского обучения, приводя одних студентов к уверенности в ошибочности совершенного выбора, а других, напротив, к уверенности в совершенном выборе, росту профессиональных интересов и развитию профессиональной идентичности.

В эмоциональном отношении к профессиональному будущему на протяжении всего обучения в вузе ведущей остается эмоция интереса. При этом на всех курсах в кризисных группах значительно больше выражены модальности страха, тревоги и индифферентности. На 5 курсе в кризисной группе существенно возрастает выраженность страха и тревоги, и снижается выраженность интереса к профессиональному будущему. Эти данные подтверждаются и дисперсионным анализом, проведенным между курсами в целом. Так, от первого к пятому курсу как в кризисных, так и в благополучных группах значительно возрастает тревожность ($M1 = 7,38$; $M5 = 8,84$; $p = 0,03$) и снижается интерес ($M1 = 12,23$; $M5 = 11,38$; $p = 0,05$) в отношении к профессиональному будущему. Снижение интереса к профессиональному будущему одновременно с ростом тревожности может свидетельствовать о том, что

представления о профессиональном будущем по мере обучения становятся все более реалистичными и конкретными, студенту становятся понятными требования к профессионалу, ситуация на рынке труда.

При анализе значимых различий по опроснику факторов учебно-профессионального развития выявлены значимые различия между 1, 3 и 5 курсами в целом (таблица 94).

Таблица 94

Значимые различия по опроснику ФУПР между 1, 3 и 5 курсом

Шкалы ФУПР	М (1 курс)	М (3 курс)	М (5 курс)	F-крит.	P
Психофизиологический потенциал	55,49	73,08	70,83	73,242	0,000
Удовлетв. учебно-проф. деятельностью	47,73	77,25	72,27	22,496	0,000
Межличностное взаимодействие	69,22	77,04	78,61	138,127	0,000
Самореализация в учебно-проф. деят-ти	60,66	72,19	68,75	28,114	0,000
Самоконтроль поведения	68,23	73,34	76,31	7,747	0,001
Общий показатель	62,09	75,03	73,78	75,934	0,000

Показатели учебно-профессионального развития имеют наиболее низкие значения на 1 курсе, что свидетельствует о трудностях учебно-профессиональной адаптации первокурсников. Первокурсники отмечают низкую удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, что говорит о том, что их ожидания не совсем оправданы. Также отмечаются трудности восстановления психофизиологического потенциала, что свидетельствует об их усталости и напряженности. Кроме того, было выявлено, что на 1 курсе кризисная и благополучная группы различаются только по фактору «целеустремленность» данного опросника ($M_{криз} = 70,7$; $M_{благ} = 77,5$; $p = 0,006$). Студенты, успешно справляющиеся с кризисом (благополучная группа), имеют более высокие значения по шкале «целеустремленность», что характеризует их как людей, имеющих более четкие жизненные и профессиональные цели, стремящихся к профессиональному развитию и самосовершенствованию. Минимальное количество значимых различий между кризисной и благополучной группами по шкалам данного опросника свидетельствуют о том, что трудности учебно-профессиональной адаптации на 1 курсе носят массовый (нормативный) характер.

Ситуация на третьем курсе по показателям опросника ФУПР (таблица 24) наиболее благоприятная: здесь возрастают все показатели профессионального развития по сравнению с 1-ым курсом. На третьем курсе значимые различия между кризисной и благополучной группами выявлены по всем шкалам данного опросника. Это позволяет предположить, что кризис третьего курса не является столь распространенным, его переживает определенная группа студентов.

Показатели учебно-профессионального развития на 5 курсе значимо выше, чем у первокурсников, но по большинству шкал несколько ниже, чем у третьекурсников. Так, существенно возрастают от 1 к 5 курсу показатели межличностного взаимодействия и самоконтроля поведения: к 5 курсу вырабатывается умение сотрудничать с разновозрастными студентами и коллегами, устанавливать контакты в коллективе, существенно возрастает самоорганизация, восприятие критики, умение разрешать конфликты. Тем не менее, другие показатели

учебно-профессиональной самореализации снижаются, отражая возросший общий уровень выраженности кризиса у пятикурсников: снижается способность к восстановлению психофизиологического потенциала а также удовлетворенность и самореализация в учебно-профессиональной деятельности. На 5 курсе различия между кризисной и благополучной группами выявлены по большинству шкал опросника, кроме шкал «межличностное взаимодействие» и «самоконтроль поведения». Этот факт позволяет предположить, что, несмотря на наличие у пятикурсников кризисного состояния, вышеуказанные параметры стабилизируются и, возможно, являются своеобразными новообразованиями в процессе учебно-профессионального развития студентов.

Удовлетворенность основных жизненных потребностей и жизнью в целом соответствует среднему уровню в кризисных группах и высокому — в благополучных группах на всех курсах. Таким образом, переживание кризиса профессионального развития у студентов не сказывается на снижении удовлетворенности жизнью в целом. Вероятно, этому способствует наличие большого количества сфер самореализации и отношений у студентов, а также переживание будущего как «необъятного», что соответствует периоду ранней взрослости. Это, по-видимому, способствует сохранению высокой удовлетворенности жизнью и в целом позитивному отношению к профессиональному будущему у студентов.

Проведенное исследование позволило изучить специфику кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе.

На 1 курсе кризис переживает большая часть студентов (68%). Он выражается в переживаниях биографического характера, связанных с трудностями определения перспектив развития и сожалением об упущенных возможностях. Трудности учебно-профессиональной адаптации выражаются в сниженной удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, усталости и напряженности. Первокурсники более интенсивно по сравнению со студентами старших курсов переживают чувство одиночества и переосмысливают свой Я-образ в новых социально-психологических условиях. Однако, первокурсники по сравнению со старшекурсниками более уверены в правильности собственного профессионального выбора, с большим интересом относятся к своему профессиональному будущему и способны находить потенциал развития собственных способностей в условиях вуза.

На 5 курсе кризис профессионального развития имеет несколько другой характер. Группа студентов, интенсивно переживающих кризис, уменьшается по сравнению с 1-ым курсом и включает 51,4% — около половины выборки. Здесь количество и интенсивность кризисных переживаний по сравнению с первокурсниками снижено, но выше, чем у третьекурсников. Наиболее актуальными переживаниями являются переживания планирования собственной жизни в целом, которые, надо сказать, остаются наиболее актуальными на протяжении всего периода обучения в вузе. Этот факт подтверждает гипотезу о том, что кризисы профессионального развития студентов являются частью общего переходного процесса вхождения во взрослость. На 5 курсе существенно возрастают переживания относительно своего профессионального будущего: возрастает тревожность, снижается интерес и уверенность в правильности выбора профессии, оценка возможностей самореализации в вузе. По сравнению с третьим курсом снижается способность

к восстановлению психофизиологического потенциала, что говорит о возросшем утомлении и напряжении студентов, снижается также удовлетворенность и самореализация в учебно-профессиональной деятельности. Изменение отношения к процессу самореализации в вузе может быть связано с тем, что к пятому курсу студент психологически «вырастает» из данной среды и готовится к переходу в среду профессионалов. К пятому курсу в личности студента закрепляются и некоторые новообразования по линиям межличностного взаимодействия — умение сотрудничать с разновозрастными студентами и коллегами, устанавливать контакты в коллективе; и самоконтроля поведения — способности к самоорганизации, восприятие критики, умение разрешать конфликты.

Кризис профессионального развития на 3 курсе наименее выражен, кризисная группа составила 44,3 %, интенсивность кризисных переживаний в целом ниже, чем на 1 и 5 курсах. Показатели учебно-профессионального развития также имеют максимально высокие значения, однако идет нарастание тревожности относительно профессионального будущего и снижение уверенности в правильности выбора профессии. На 3 курсе выявлено максимальное количество различий между кризисной и благополучными группами, что может говорить о преимущественной обусловленности «кризиса третьекурсника» индивидуальными факторами.

Изучение ресурсов профессионального развития студентов на разных этапах обучения в вузе также показало их специфику.

Так, основными личностными ресурсами, способствующими хорошей адаптации первокурсников, удовлетворенности выбором, реализации своих способностей в условиях профессионального обучения становятся направленность на ценности самоактуализирующейся личности, на саморазвитие и самосовершенствование, а также высокое самоуважение, ощущение собственной ценности. Направленность на ценности самоактуализирующейся личности позволяет найти в изменившихся условиях источники развития, а высокое самоуважение — сохранить ощущение собственной целостности, значимости в новых условиях. Эти же качества, а также эмоциональная устойчивость, уверенность в своих силах позволяют первокурсникам успешнее преодолевать и кризис профессионального развития. Таким образом, на 1 курсе качества личностной зрелости имеют решающее значение и в преодолении кризиса, и в обеспечении профессионального развития, т. е. эти процессы на 1 курсе еще неотделимы друг от друга — профессиональное развитие выражается в преодолении кризиса.

На третьем курсе ситуация с ресурсами профессионального развития уже несколько иная. Здесь успешность профессионального развития в большей степени определяется характеристиками профессионального выбора и обучения (наличие профплана при поступлении, знания о профессии, изменение отношения к профессии за время обучения, самореализация в процессе обучения, удовлетворенность профессиональным выбором), чем личностными качествами. Данные параметры профессионального развития становятся более интегрированными, начинают взаимобуславливать друг друга. В качестве личностного ресурса устойчивого профессионального развития выделяется самоконтроль студента, его способность к волевой регуляции поведения, которая позволяет полнее реализовывать свои способности. Вместе с тем преодоление кризиса все еще обусловлено показателями

личностной зрелости. Более зрелые студенты смогли преодолеть этот кризис и перейти к следующему этапу профессионального развития, менее зрелые и на третьем курсе продолжают испытывать характерные для него кризисные переживания.

На пятом курсе изменяется характер кризиса профессионального развития, и изменяются ресурсы его преодоления. Студенты, успешно справляющиеся с «кризисом пятикурсника» — это более уверенные в своих силах, более спокойные и реалистичные молодые люди, осознающие собственную ответственность в сложившейся ситуации, склонные искать причины трудностей в себе, своих действиях и поведении. Успешность профессионального развития, так же как и на третьем курсе, здесь в большей степени определяется характеристиками профессионального выбора и обучения, чем личностными качествами. Очевидно, что параметры выбора профессии становятся более значимыми ресурсами профессионального развития на последних курсах обучения, и эффект неправильного выбора становится более ощутим к концу обучения. В качестве личностного ресурса профессионального развития пятикурсников опять же выделяется самоконтроль, проявления которого в процессе учебы позволяют студенту независимо от правильности выбора профессии лучше понять и прочувствовать характер получаемой специальности, развить в себе качества, необходимые для ее эффективного осуществления, и, вследствие этого, быть удовлетворенным своим профессиональным выбором.

Глава 5

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НА ЭТАПЕ НАЧАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В отечественной психологии и педагогике накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения, который во многом предопределил современные подходы к данной проблеме. Особенностью всех этих исследований является все более усиливающееся внимание к личностным аспектам профессионального самоопределения.

Автор одной из наиболее популярных отечественных теорий профессионального самоопределения Е. А. Климов считает, что «профессиональное самоопределение» уместно понимать в общем виде как деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда (Климов, 1996).

Профессиональное самоопределение субъекта деятельности можно рассматривать как длительный прогрессивный процесс, продолжающийся до тех пор, пока осуществляется профессиональная деятельность.

Взросший интерес к разработке обозначенной проблемы обусловлен изменениями, происходящими в профессиональном пространстве, которые предъявляют новые требования к субъекту деятельности, к процессу его развития в профессии. Ведь с изменениями в современном обществе, которые ставят перед взрослым человеком задачу непрерывного совершенствования своих знаний и профессионального мастерства, происходит и усложнение структуры субъекта деятельности. Развитие субъекта деятельности в период взрослости определяется сменой основных видов деятельности и определением профессиональной в качестве ведущей в зрелом возрасте.

Изучение взрослых людей разных специальностей, проведенное в последние годы, показало, что развитие субъекта деятельности, так же как и онтогенез, имеет свои фазы и генетические переходы между ними, которые могут выделяться как критические точки развития (Головей, Петраш, 2004). Исследования в данном направлении, как правило, затрагивают изучение профессионального кризиса у представителей конкретных профессий, а сам профессиональный кризис рассматривается в большей степени как явление, характерное для профессионалов со стажем. При этом специфика кризисного развития на этапе вхождения в профессиональный социум в современной психологической литературе освещена не в полной мере. В этой связи обращение к данной проблематике на этапе начала профессиональной

деятельности является актуальной и обладает высокой научно-практической значимостью.

Начало активного овладения профессией приходится на возрастной период 20–22 года, именно в это время начинается процесс вхождения в профессию, вхождения во «взрослую» жизнь.

Согласно периодизации Е. А. Климова, возрастной период 20–28 лет охватывает две стадии становления человека как субъекта деятельности (Климов, 1996): «адаптанта» и «интернала». Два важных этапа: первоначальное вхождение в профессию, адаптация к ней и вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги. При этом каждый этап профессионального становления отличается своим содержанием и динамикой.

Включенность в профессиональный социум происходит на стадии «адаптанта», когда молодому специалисту необходимо адаптироваться к новой социальной роли, разновозрастному коллективу, социально-профессиональным ценностям и т. д. Наступает время выполнения профессиональных функций, «старт» в развитии субъекта деятельности (Ананьев, 1968). На стадии «интернала» работник становится довольно опытным, устойчиво любит свое дело, может работать самостоятельно, более надежно и успешно справляется с основными профессиональными функциями. В процессе профессионального становления на любой из стадий могут возникнуть проблемы. Например, неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации, неудовлетворенность карьерой и занимаемой должностью, неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом и т. д. Проблемы подобного рода могут возникать в ситуации рассогласования представлений человека о профессии и своей роли в организации с той реальностью, в которую он попадает. Как результат — дезадаптация, профессиональные кризисы, стагнация, конфликты (Безносков, 2004; Зеер, 2003; Маркова, 1996; Митина, 2000 и др.).

Многообразие трудностей профессионального становления, с которыми сталкивается молодой специалист, связаны с организационными условиями труда, с решением бытовых и финансовых проблем, налаживанием семейных отношений, с межличностным взаимодействием и т. д. Перечисленные трудности можно отнести к объективным. Но процесс профессионального становления характеризуется субъективными особенностями — отношением к профессии, психологической готовностью к профессиональной деятельности, наличием необходимых знаний, умений и навыков, профессионально-важных качеств. Таким образом, можно говорить о том, что молодые специалисты на начальных этапах профессиональной деятельности неизбежно сталкиваются с трудностями, связанными как с освоением новой ведущей деятельности, так и с условиями профессиональной среды (организация рабочего места, освоение нового оборудования).

Успешность преодоления вышеназванных проблем зависит от готовности их разрешать. Прежде всего, это касается представлений молодых специалистов о профессиональном труде и реальных его условиях; стремления к самостоятельности и недостатка необходимых знаний, умений и навыков; недостаточного опыта общения с разновозрастными коллегами. Трудности, связанные с материальным уровнем жизни в современных социально-экономических условиях особенно актуальны для молодых людей. Успешность решения этих задач определяется и целым

рядом психологических факторов. Вместе с тем начальный этап профессиональной деятельности является не просто «вхождением» в профессию, а во многом определяет дальнейшую судьбу профессионала.

Таким образом, можно сказать, что изучение специфики профессионального самоопределения на этапе начала профессиональной деятельности является актуальной научно-практической задачей. В этой связи нам представляется важным рассмотреть особенности профессионального самоопределения и психологическое содержание кризисов профессионального развития в период ранней взрослости на этапе начала профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 123 человека, находящихся на начальных этапах профессиональной деятельности, в том числе: мужчин — 66 человек, женщин — 57. Выборку составили молодые люди в возрасте от 20 до 28 лет, являющиеся представителями разных профессиональных областей.

Спецификой представленной выборки является наличие у подавляющего большинства респондентов высшего (66%) или среднего специального (16%) образования, а также незаконченного высшего (18%). При этом большая часть из них являются представителями социономических профессий системы «человек-человек» и артономических «человек-художественный образ» (61 и 44 человека соответственно).

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики: *Методика М.Р. Гинзбурга (1996)* «Изучение привлекательности профессионального будущего». В методике предлагается перечень возможных эмоциональных переживаний и чувств. Испытуемый должен определить частоту возникновения у себя соответствующих чувств и эмоций при мысли о своем профессиональном будущем. Эмоции и чувства группируются в следующие модальности: страх, тревожность, индифферентное отношение, заинтересованность, оптимизм, уверенность. *«Анкета кризисных событий и переживаний» В.Р. Манукян (2011)*. Анкета включает 24 пункта, содержание которых отражает некоторые трудности и переживания, характерные для молодых людей (Головей, Манукян, 2003). Целью анкеты является изучение психологического содержания и интенсивности переживания кризисов взрослого периода. Анкета сконструирована с учетом психобиографического подхода к развитию личности взрослого человека, что позволяет выявить феноменологические признаки биографических кризисов, выделенные Р.А. Ахмеровым (1994). А именно: признаки кризиса нереализованности; признаки кризиса бесперспективности; признаки кризиса опустошенности; общепсихологический признак кризиса; признаки кризиса идентичности (самоопределения), переживаемого в юности и ранней взрослости; переживания, отражающие в целом кризисный процесс вхождения во взрослость, характерные для периода профессионального обучения и для начала профессиональной деятельности.

Выраженность профессионального кризиса изучалась с помощью *опросника «Факторы профессионального развития» М.Д. Петраш* Для изучения социальных факторов, влияющих на возникновение кризисов профессионального развития, использовалась специально составленная анкета (Петраш, 2011). Изучение индивидуально-личностных характеристик проводилось с помощью следующих

методик: самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, «Копинг-тест» Р. Лазаруса. Математическая обработка производилась с помощью статистического пакета SPSS 17,0.

Для выявления личностных ресурсов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности с помощью кластерного анализа нами были выделены две группы с разной ситуацией профессионального развития: «кризисная» и «благополучная» (табл. 95). В качестве критериев для выделения групп выступили показатели профессионального развития: «удовлетворенность профессиональной деятельностью» и «направленность на самореализацию».

Группа с негативной оценкой ситуации профессионального развития («кризисная») представлена меньшим числом респондентов, что составляет 35,5% от общей выборки, характеризуется слабо выраженным стремлением к самореализации в профессии, у ее представителей отмечается недовольство собой, своим профессиональным развитием. Невозможность реализоваться в профессии порождает возникновение «*кризиса профессиональной самореализации*» (Зеер, 2003). У молодых людей отмечается снижение целеустремленности, наличие проблем в межличностном взаимодействии, конфликтность в поведении (снижен самоконтроль поведения), выявлена низкая способность к восстановлению психофизиологического потенциала (табл. 95).

Таблица 95

Средние значения факторов профессионального развития и профессионального функционирования в группах с разной ситуацией профессионального развития

Название показателей и факторов	1 группа «кризисная» (43 чел.)		2 группа «благополучная» (78чел.)		ур. знач. р =
	m	s	m	s	
Показатели профессионального развития					
Удовлетворенность проф. деятельностью	17,53	2,55	23,27	2,74	0,000
Самореализация в профессии	20,95	2,09	26,74	2,75	0,000
Показатели профессионального функционирования личности					
Психофизиологический потенциал	23,51	2,61	28,79	3,75	0,000
Целеустремленность	20,12	3,25	23,58	3,31	0,000
Самоконтроль поведения	10,79	1,99	12,77	2,14	0,000
Межличностное взаимодействие	23,26	3,22	27,29	3,59	0,000
Общий показатель ФПР	73,62	5,86	89,74	8,31	0,000

Во вторую («благополучную») группу вошли молодые специалисты, позитивно оценивающие свое собственное развитие в профессии (64,5% от общей выборки). Молодые люди испытывают удовлетворенность от выполняемой деятельности, у них выражено стремление к профессиональному росту, самосовершенствованию, намечены планы дальнейшего развития, а профессиональная жизнь признается сложившейся (по всем представленным показателям достоверность различий между группами соответствует уровню $p < 0,000$).

5.1. Отношение к выбранной профессии, удовлетворенность, самореализация

Жизнь человека — духовная и физическая — ее ценность и сохранность в большей мере связана с успешной «жизнью» в профессии. Выбирая профессию, как правило, человек ориентируется на ту ее сторону, которая является привлекательной, в то время как «оборотную сторону медали» удастся разглядеть не сразу, а оценить, насколько работа подходит, лишь спустя определенное время.

Профессиональный выбор, как правило, строится на основании информационных данных, которые молодой человек получает из внешних источников. Далеко не всегда осознается серьезность осуществляемого «выбора» в силу молодого возраста. Тем не менее, это очень серьезный шаг в жизни человека, который оказывается в ситуации конфликта: необходимо принять важное решение при отсутствии опыта. Другими словами, профессиональный выбор — это своего рода риск для молодого человека. Однако, несмотря на все сложности, связанные с выбором профессии, очевиден тот факт, что профессиональное самоопределение человека во многом зависит от факторов и условий ее выбора. Исследования, выполненные в рамках изучения профессиональных кризисов в жизни взрослого человека, показали значимость фактора «профессионального выбора» (Хухлаева, 2009). Мы полагаем, что успешность профессионального выбора в значительной степени может предопределять отношение к профессии, удовлетворенность профессиональной деятельностью, стремление к самореализации, а также эмоциональное отношение к профессиональному будущему. Таким образом, с уверенностью можно сказать, что обращение к проблеме профессионального выбора в рамках изучения психологического содержания кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности является логичным пунктом постановки проблемы исследования. В этой связи мы провели ретроспективный анализ профессиональной биографии, что позволило выявить взаимосвязь профессионального выбора с актуальной ситуацией профессионального развития, в том числе и с кризисными переживаниями. В целом, эмпирическая картина «профессионального выбора» по всей выборке благоприятная. Так, большинство молодых людей (46,4 %) осознанно подходили к выбору будущей профессии, «тщательно взвесив свои стремления, способности и черты характера», и считают свой выбор правильным, т. е. полностью в нем уверены; как правило, они ориентируются на свои интересы и склонности. Мнение родителей учитывали 35 % респондентов от общей выборки (43 человека из 123-х). Значительное количество начинающих специалистов находят возможность реализовываться в профессии, считают что «занимаются своим делом» (48,8%). При этом представления о профессии либо остаются прежними (52 %), либо изменяются в лучшую сторону (39,8%). В качестве положительной стороны они также отмечают возможность саморазвития, о чем свидетельствуют ответы респондентов на вопрос профессиональной анкеты «Что нравится в профессии?». Отмечая привлекательные стороны профессии, они называют «возможность воплощать творческие задумки в жизнь», «моральное удовлетворение», «возможность помогать людям», «возможность дальнейшего совершенствования навыков», «возможность развиваться», «возможность реализовать

свой умственный потенциал», «достижение положительного результата: повышение грамотности, расширение кругозора», «обладание необходимыми знаниями и опытом, которые позволяют ориентироваться в правовой и сопряженных с ней сферах жизни».

Среди трудностей, с которыми приходится сталкиваться (вне зависимости от профессиональной сферы), молодые специалисты отмечают недостаток профессионального опыта: «недостаток знаний», «недостаточный опыт», «нехватка опыта работы тормозит деятельность», «отсутствие достаточных на данном этапе знаний и опыта для решения более сложных профессиональных задач, и как причина — невозможность принятия участия в их решении».

По всей видимости, именно этими трудностями можно объяснить умеренную выраженность стремления к самореализации в профессии и удовлетворенности профессиональной деятельностью. Несмотря на выявленный факт, молодые специалисты большое значение придают самореализации в профессии, что является следствием заинтересованности в выбранном ими пути. Отсутствие полной удовлетворенности от выполняемой деятельности можно рассматривать как своеобразную плату за профессиональный выбор, который человек осуществляет, будучи еще подростком, а приступая к практической стороне профессиональной деятельности, вынужден отвечать за последствия своего выбора. С другой стороны, отсутствие полной удовлетворенности профессиональной деятельностью может являться своеобразным стимулом для дальнейшего роста и самосовершенствования («есть, к чему стремиться»). На фоне средней удовлетворенности актуальной ситуацией профессионального развития начинающие специалисты проявляют активную жизненную позицию, которая находит свое отражение в стремлении к межличностному взаимодействию и целеустремленности. Для молодого специалиста начинается период вхождения в профессию, связанный с новой социальной ролью, а также вхождением в профессиональное сообщество в качестве полноценного ее члена. Возникает необходимость установления новых — производственных — отношений, что подразумевает под собой межличностную коммуникацию с разновозрастным коллективом. Выраженность параметра целеустремленности можно объяснить готовностью молодого специалиста отдать все силы для достижения поставленной цели.

Поскольку перечисленные параметры входят в группу показателей профессионального функционирования личности, выявленная тенденция может указывать на особенности профессиогенеза в изучаемом периоде. Специфика профессиогенеза на этом этапе проявляется в степени сформированности волевых качеств личности, а именно — целеустремленности; социально-психологических (межличностного взаимодействия) и их роли в профессиогенезе на этапе вхождения в профессию.

В нашем исследовании были выделены возрастные группы, относящиеся к разным стадиям профессионального развития: стадиям «адаптанта» (20–24 года, стаж до 5 лет) и «интернала» (25–28 лет, стаж от 5 до 8 лет). Следует отметить отсутствие значимых различий в оценке выбора профессии. Респонденты в обеих возрастных группах в подавляющем своем большинстве свидетельствуют о серьезном, продуманном подходе к профессиональному выбору. Однако, говоря о привлекательных сторонах профессии, молодые люди в возрасте 20–24-х лет перечисляют

больше общие характеристики профессии, в то время как специалисты с большим стажем (25–28 лет) делают акценты на практических сторонах своей деятельности, конкретизируют свои профессиональные предпочтения. Та же картина прослеживается при описании профессиональных трудностей. Если более молодые специалисты говорят об общих трудностях, связанных с общением, адаптацией, освоением практических навыков, то старшие профессионалы (25–28 лет) детализируют свои трудности, касающиеся конкретных профессиональных знаний, навыков и умений, необходимых в той деятельности, которую выполняют в рамках профессии. Следует отметить появление профессиональной проблемы, которая связана с возникновением сомнений в правильности профессионального выбора.

Развитие личности в профессии происходит через преодоление трудностей. Перед молодым человеком возникают проблемы, связанные с осмыслением своей социально-профессиональной роли, отношением к труду, коллективу и самому себе, разрешение которых может осуществляться двумя путями: деструктивным и конструктивным. В этой связи, для прояснения особенностей появляющихся кризисных переживаний и факторов, способствующих их возникновению, мы проанализировали такие факторы отношения к выбранной профессии, как удовлетворенность профессиональной деятельностью и направленность на самореализацию в группах с «кризисной» и «благополучной» ситуацией профессионального развития, а также факторы, повлиявшие на выбор профессии.

В «кризисной» группе молодые люди испытывают затруднения в ретроспективной оценке профессионального выбора, т. е. они не могут определить то, насколько серьезно они подошли к выбору профессии. Отмечают трудности в самореализации, связанные с отсутствием возможности реализовывать свои способности и потенциал в профессии (25,6% и 44,2%). При их описании, помимо недостатка профессионального опыта и материальных проблем, основной акцент они делают на внешних обстоятельствах. Например: «коррупция, взяточничество, всеобщий правовой нигилизм не позволяют решать многие вопросы», «недостаточная развитость данной области, халатное отношение к ней», «непонимание искусства окружающими», «неуважительное отношение пациентов», «приходится работать с не очень хорошими профессионалами», «мешающие думать», «неопределенность, нестабильность» и т. д. Отвечая на вопрос о привлекательных сторонах профессии, молодые люди перечисляли особенности своей деятельности, т. е. условия, в которых приходится работать, либо свои функциональные обязанности. Очень незначительное количество респондентов отметили возможность саморазвития. Начинающие специалисты «кризисной» группы скорее негативно оценивают свою ситуацию профессионального развития.

При бескризисном, «благополучном» пути профессионального развития, молодые люди отмечают обдуманый подход к выбору профессии (57,7%), не сомневаются в его правильности (71,8%), находят возможность реализации в ней (59%). Обозначенная картина подтверждается ответами респондентов на вопрос «Что нравится в профессии?». Они указывают на то, что особое внимание уделяется возможности саморазвития («повышение грамотности», «расширение кругозора», необходимость проявления «ответственности», «самостоятельности» и др.). Представление о профессии у них в процессе работы либо осталось прежним (56,4%),

либо изменилось в лучшую сторону (39,7%). При описании трудностей, связанных с выполнением профессиональной деятельности, начинающие специалисты отмечают недостаток знаний, собственного профессионального и жизненного опыта. Иначе говоря, важным фактором в организации собственной профессиональной деятельности, в складывающихся межличностных отношениях, а также в своем развитии они считают свои действия, собственную активность. На фоне трудностей, связанных с приобретением профессионального опыта, которые не позволяют молодым специалистам испытывать полную удовлетворенность профессиональной деятельностью, отмечается высокое стремление к самореализации.

При исследовании проблемы профессионального самоопределения на начальном этапе профессионального развития нами были получены различающиеся результаты в группах мужчин и женщин (табл. 96).

Таблица 96

**Выраженность параметров профессионального выбора в группах мужчин и женщин и в группах с разной профессиональной направленностью
(данные частотного анализа представлены в %)**

Выбор учебного заведения	Женщины	Мужчины	“Ч-Ч”	“Ч-Хо”
мнение родителей	35,1	34,8	14,8	72,7
мнение учителей	8,8	1,5		11,4
совет близких, друзей	7,0	6,1	4,9	4,5
«за компанию»	3,5	7,6	4,9	9,1
соответствующее образование	12,3	10,6	16,4	
интерес и склонности	31,6	37,9	55,7	2,3
наличие знаний по основным предметам	1,8	1,5	3,3	
серьезность выбора				
несерьезно	8,8	10,6	9,9	13,6
нечто среднее	50,9	34,8	34,4	45,5
тщательно взвесив свои стремления	40,4	54,5	55,7	40,9
профессиональный выбор				
выбор неправильный	14,0	7,6	4,9	18,2
не могу определить	28,1	28,8	18,0	29,5
уверен	57,9	63,6	77,0	52,3
профессия и реализация				
не позволяет реализоваться	19,3	12,1	6,6	20,5
нечто среднее	45,6	27,3	37,7	36,4
занимаюсь своим делом	35,1	60,6	55,7	43,2
представления о профессии				
разочаровался	5,3	10,6	4,9	6,8
остались прежними	52,6	51,5	67,2	43,2
изменились в лучшую сторону	42,1	37,9	27,9	50,0

Так, при выборе профессии, большая часть женщин прислушивается к мнению родителей, на втором месте они отмечают «интерес и склонности к профессии, которой обучались», в большей степени они уверены в «правильности» выбора. В свою очередь, мужчины предпочитают принимать решения самостоятельно

и при планировании своего профессионального будущего учитывают способности к выбираемой профессии. Часть мужчин отмечают влияние родителей на принятие решение, однако на вторую позицию они обязательно ставят учет «своих интересов и склонностей», говоря о тщательном подходе к решению проблемы. Как следствие, они уверены в своем выборе, считают, что занимаются своим делом и находят большую возможность реализации в профессии, в отличие от представительниц противоположного пола ($p = 0,013$), в то время как женщины сомневаются в этом, хотя и не исключают такой возможности. Оценивая ситуацию профессионального развития, как мужчины, так и женщины свидетельствуют либо о неизменности своего отношения к профессии, либо о более позитивном отношении к ней. Не менее интересные результаты показаны **в группах, различающихся по профессиональной направленности**. Представители группы профессий системы «человек-человек» (далее «Ч-Ч») проявляют самостоятельность в принятии решения относительно профессиональных перспектив, серьезно и обдуманно подходят к выбору профессии, уверены в его «правильности», большинство респондентов считают, что занимаются своим делом. Факт того, что представления о профессии у большинства остались прежними, может свидетельствовать о хорошей информированности о мире профессий и осведомленности об объективных ее сторонах на момент выбора.

Вторую профессиональную группу составили представители профессий «человек-художественный образ» (далее «Ч-Хо») — искусствоведы, художники, фотографы. Подавляющее большинство молодых людей отметили существенное влияние родителей на выбор профессионального пути. С другой стороны, они либо затрудняются в определении того, насколько «серьезно подошли к выбору профессии», либо констатируют «продуманный и взвешенный выбор» и остаются уверенными в «правильности» выбранного пути, считая, что «занимаются своим делом». Их представления о профессии «изменились в лучшую сторону», у части молодежи «остались прежними». Следует отметить, что факторы «выбора профессии» статистически значимо отличаются в сравнении с показателями в группе «Ч-Ч» в сторону снижения его самостоятельности, обдуманности, учета способностей ($0,001 \leq p \leq 0,05$). Выявленные противоречия могут указывать на наличие кризисных переживаний, связанных с профессиональным развитием. Данное предположение находит свое подтверждение в значимых различиях респондентов данной группы с представителями группы профессий «человек-человек» по всем параметрам профессионального развития и функционирования ($0,001 \leq p \leq 0,05$), за исключением «удовлетворенности профессиональным развитием». Все параметры находятся на границе низких значений, а общий показатель профессионального развития, отражающий актуальную ситуацию профессиогенеза, и фактор «межличностное взаимодействие» имеют низкие значения. Можно предположить, что представители «художественного типа» тяжелее переживают процесс вхождения в профессиональный социум, а кризисные переживания связаны во многом с адаптацией в коллективе.

О значимости фактора «выбора профессии» свидетельствуют выявленные значимые связи ($0,001 \leq p \leq 0,01$) показателей профессионального развития с ретроспективной оценкой профессионального выбора и оценкой профессиональной

ситуации развития в настоящем. Было показано, что обдуманный выбор профессии (т. е., когда при выборе профессии тщательно оцениваются свои стремления, способности и черты характера, есть уверенность, что выбор профессии осуществлен верно) способствует стремлению к самореализации в профессии и удовлетворенности своей профессиональной деятельностью на этапе вхождения в профессиональный социум. В случае позитивной оценки профессиональной ситуации развития в настоящем (возможность реализации в профессии и понимание того, чем человек занимается в ней, что является «его делом», а также изменения представления о профессии в лучшую сторону) повышается удовлетворенность профессиональной деятельностью. В этом случае также происходит повышение показателей профессионального функционирования: межличностного взаимодействия, самоконтроля поведения, психофизиологического потенциала.

5.2. Психологические показатели профессионального самоопределения

Профессиональный тип личности

Результаты нашего исследования подтвердили тот факт, что в процессе кризисных переживаний, связанных с профессиональным становлением, появляются сомнения относительно выбора профессии. И это вполне объяснимо, так как на момент выбора профессии у молодого человека имеются смутные представления относительно деятельности, которой предстоит заниматься. Имеется в виду практическая ее часть. В процессе обучения студенты приобретают необходимые знания, умения и навыки, у них складывается общее представление о профессии. Это необходимое условие, но недостаточное.

В исследованиях, посвященных особенностям переживания будущего, отмечается, что многие молодые люди не осознают факт выбора профессии как проблему своего будущего (Шедровицкий, 1993). Многие не выстраивают планы профессионального развития, отсутствует внутренняя готовность к «осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности самостоятельно находить лично значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности» (Пряжников., 1996. с. 31.). Выбор профессии часто перекладывается на родителей, учитывается их мнение; совет близких, друзей; поступают «за компанию» и т. д., что нашло подтверждение в нашем исследовании. Приступая к выполнению профессиональной деятельности, молодой человек «расплачивается» за свой выбор. Рассмотрение факторов профессионального выбора позволяет говорить о том, что в ситуации осознанного и продуманного выбора, когда учитываются интерес, склонности к профессии, по которой проходит обучение, кризисные переживания, связанные с профессиональным развитием, имеют меньшую выраженность. Неучет этих факторов влечет за собой потерю интереса к выбранной профессии, что, в свою очередь, снижает удовлетворенность профессиональной деятельностью и стремление к самореализации. В подобных ситуациях у многих молодых людей появляется желание сменить профессию и уйти в другую сферу деятельности. Именно поэтому необходимо, чтобы система объективных

профессиональных требований находилась в соответствии с субъективными особенностями и возможностями человека-профессионала. Однако в реальной жизни встречаются различные «варианты» такого взаимодействия, «кризисные» в том числе.

Известно, что удовлетворенность профессиональной деятельностью и успех во многом определяются тем, насколько профессиональный тип личности соответствует профессиональному типу среды, т. е. социальному окружению, которое создается личностями со сходными взглядами и предпочтениями. В этой связи логично предположить, что в ситуации несоответствия профессионального типа личности и профессиональной среды, в которую молодой человек попадает после завершения обучения, кризисные переживания будут более интенсивными. Мы проанализировали профессиональный тип личности начинающих специалистов в группах с разной ситуацией профессионального развития на предмет соответствия профессионального типа личности характеру профессиональной деятельности. Следует акцентировать внимание на специфичности нашей выборки. Половина выборки — 49,6% (61 чел.) — являются представителями профессий, относящихся к группе «человек-человек» (врачи, психологи, учителя, воспитатели, юристы), 35,8% от общего числа выборки (44 чел.) представляют профессиональную группу системы «человек-художественный образ» (искусствоведы, художники, фотографы), и лишь небольшая часть представлена профессиями системы «человек-знаковая система» (9 чел.); «человек-техника» (8 чел.); «человек-природа» (1 чел.).

В выделенных при помощи кластерного анализа группах специалистов с разным уровнем кризисных проявлений оказались в разной степени представлены профессиональные группы. В первом (кризисная ситуация профессионального развития) кластере количественное соотношение респондентов в группах профессий «человек-человек» и «человек-художественный образ» практически одинаковое. В то время как во 2-ом (благополучная ситуация профессионального развития) доминируют представители профессий системы «человек-человек».

В кризисной группе выделяются два кода профессионального типа личности — это артистический тип в сочетании с социальным (AS) и артистический в сочетании с интеллектуальным (AI). В группе отмечается расхождение в соотношении профессионального типа и профессиональной среды. Например, у большинства врачей «кризисной группы» в структуре профессионального типа доминирует артистический тип. Человек с таким типом ориентирован на эмоции и чувства. С одной стороны, впечатлительность, эмоциональность будет способствовать пониманию пациентов, с другой — возникает риск возникновения «эмоционального выгорания», что истощает профессионала и делает его незащищенным.

Кризисный характер профессиональной ситуации развития подтверждается выявленными отрицательными взаимосвязями артистического типа личности с факторами профессионального функционирования: «целеустремленность» ($p = 0,006$) и «самоконтроль поведения» ($p = 0,007$). Можно предположить, что присутствие в профессиональном коде социального и исследовательского типов нивелируют остроту кризисных переживаний, связанных с профессиогенезом, в то время как присутствие артистического усиливает их остроту. Иными словами, проблемы разрешаются путем анализа ситуации в случае сочетания социального типа

с исследовательским и направленностью на социальную поддержку и предпочтением эмоциональных способов реагирования при сочетании артистического типа с социальным.

Во второй (благополучной) группе выявлено доминирование исследовательского типа в сочетании с социальным [IS]. И это вполне логично, так как большинство респондентов, вошедших во вторую группу, — это врачи и фельдшеры. Склонность к размышлению и анализу ситуаций, что характерно для исследовательского типа, в сочетании с ориентацией на людей (особенность социального типа) способствует также эффективной включенности в трудовой процесс. Положительная взаимосвязь выявленных типов с факторами профессионального развития ($0,001 \leq p \leq 0,05$) указывает на позитивную оценку профессиогеनेза, а также подтверждает соответствие профессионального типа личности и профессиональной среды. Склонность к систематизации и анализу, умению длительно и сосредоточенно работать над проблемой стимулирует человека к поиску путей и возможностей для реализации своих способностей и потенциала в профессии ($p = 0,02$). Также необходимо сказать о важности наличия соответствия профессионального типа личности профессиональной среде в контексте становления профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность

Имеющиеся на сегодняшний день научные данные относительно особенностей развития профессионала в период ранней взрослости свидетельствуют о том, что основной составляющей кризиса является кризис идентичности. Согласно автору теории идентичности Э. Эриксону, кризис идентичности обнаруживается на всех стадиях возрастного развития, в том числе и в ранней взрослости.

Изучив выраженность статусов профессиональной идентичности у молодых людей, мы выявили, что показатель данного параметра в целом по выборке составил $m = 3,3$ при $\sigma = 2,9$, что соответствует статусу «достигнутой позитивной идентичности». Аналогичная картина наблюдается в группе с благополучной ситуацией профессионального развития. В «кризисной» группе показатель статуса идентичности составил $m = 2,4$ при $\sigma = 1,7$, что соответствует статусу «моратория». Однако истинную картину может прояснить частотный анализ статусов.

Частотный анализ, проведенный на выборке в целом, показывает доминирование статуса «мораторий» (28,5%), что свидетельствует о состоянии кризиса профессиональной идентичности. Человек, находящийся в таком статусе, активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты профессионализации. 22% молодых специалистов находятся в статусе «диффузной» идентичности, что свидетельствует об отсутствии у молодых людей прочных профессиональных целей, ценностей и убеждений, а также попыток их активно сформировать. «Достигнутая позитивная идентичность» встречается в 19,5% случаев. Другими словами, выявленная тенденция свидетельствует о том, что незначительная часть молодых людей имеют определенную совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений, обеспечивающих им чувство направленности и осмысленности профессиональной жизни. У 18,7% респондентов проявляется статус «псевдоидентичности» и на последнем месте — статус «преждевременной идентичности» (11,4% от общей выборки).

В группе с благополучной ситуацией профессионального развития (табл. 97) на первое место выходит статус «мораторий» (30,8%), далее за ним следует статус «псевдоидентичность» (25,6%), затем достигнутые «позитивная» и «диффузная» идентичности (20,5% и 14,1% соответственно) и последнее место занимает статус «преждевременная идентичность» (9%).

То есть треть респондентов на начальном этапе профессионального развития даже при отсутствии кризисных переживаний находятся в состоянии поиска профессиональной идентичности и активно пытаются обрести ее, пробуя различные варианты. Примерно у четверти отмечается нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, выпячивания своего Я, придавая чрезмерно большое значение своим профессиональным достижениям, что характеризует их профессиональную идентичность как незрелую. Всего у 16 человек этой группы можно отметить сформировавшуюся совокупность личностно значимых целей, ценностей и убеждений, которые обеспечивают чувство направленности и осмысленности жизни. У 11 отмечается отсутствие прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать, а у 7 человек идентичность не осознается.

В «кризисной» группе наиболее представлены статусы диффузной идентичности и моратория (34,9% и 23,3% соответственно). Далее в равных частях статусы достигнутой позитивной (18,6%) и преждевременной идентичности (16,3%), последнее место занимает статус псевдоидентичности (14,7%) (табл. 97).

Выявленная тенденция свидетельствует о том, что более трети молодых специалистов кризисной группы не имеют прочных целей, ценностей и убеждений, а также попыток их активно сформировать. Часть респондентов находятся в состоянии кризиса профессиональной идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты. Небольшое количество (8 чел) молодых специалистов имеют сформированные цели, ценности и убеждения и способны к осмысливанию себя и своей жизни, что характерно для статуса достигнутой идентичности. Часть респондентов представляют собой людей несамостоятельных, неспособных делать независимый жизненный выбор.

Таблица 97

Статусы профессиональной идентичности (данные представлены в %)

	1 группа «кризисная»	2 группа «благополучная»	Женщины	Мужчины	«Ч-Ч»	«Ч-ХО»
Преждевременная	16,3	9,0	17,5	6,1	6,6	18,2
Диффузная	34,9	14,1	24,6	19,7	13,1	29,5
Мораторий	23,3	30,8	26,3	30,3	36,1	20,5
Достигнутая позит. идентичность	18,6	20,5	12,3	25,8	18,0	20,5
Псевдоидентичность	7,0	25,6	19,3	18,2	26,2	11,4

Сравнение половых особенностей показало, что у мужчин и женщин доминирует статус «мораторий», что свидетельствует о переживании кризиса профессиональной идентичности. Несмотря на отсутствие значимых различий по выраженности статусов идентичности, в структуре профессиональной идентичности выявляются отличительные особенности. А именно: у мужчин доминирует

«мораторий» и «достигнутая профессиональная идентичность», в то время как у женщин — «мораторий» и «диффузная идентичность».

У молодых людей, чья деятельность связана с активным коммуникативным погружением и помогающими функциями (профессии типа «Ч-Ч»), также доминирует статус «мораторий», который характеризуется как более зрелый, в то время как у представителей художественного типа («Ч-Хо») преобладает статус диффузной идентичности.

Таким образом, выявленные данные указывают на то, что молодые люди в подавляющем своем большинстве находятся в состоянии неустойчивой идентичности. Согласно Э. Эриксону, «спутанность идентичности», т. е. потеря ориентиров в самом себе, является нормальным, даже необходимым явлением в ранней зрелости, поскольку результатом этого кризиса идентичности является приобретение взрослой идентичности. В то же время очевидно, что уровень готовности и пути обретения идентичности имеют большую вариативность и могут быть обусловлены целым рядом факторов. В частности, наше исследование показало роль фактора выбора профессии. Оказалось, что серьезный, обдуманный подход к выбору профессии способствует формированию достигнутой позитивной идентичности. Помимо этого, обдуманный выбор профессии (в прошлом) способствует позитивной оценке профессиональной ситуации развития в настоящем ($0,001 \leq p \leq 0,05$).

Эмоциональное отношение к профессиональному будущему

Изучение структуры эмоционального отношения к профессиональному будущему у начинающих профессионалов показало преобладание позитивных модальностей (табл. 98) заинтересованности, уверенности и оптимизма. Среди отрицательных модальностей доминирует тревожность.

В качестве общей тенденции следует отметить доминирование положительных модальностей в обеих группах. Однако наибольшая их выраженность обнаружена во 2 группе («благополучные»). В 1 группе («кризисная») на фоне заинтересованности в профессиональном развитии отмечается повышение тревожности, страха и индифферентного отношения к профессиональному будущему. Выявленная тенденция находит подтверждение в исследованиях польских ученых, выявивших тревожное отношение к профессиональному будущему у молодых врачей (Bolanowski, 2005).

В структуре эмоционального отношения к профессиональному будущему у мужчин и женщин отмечаются различия по отрицательным модальностям. В отличие от мужчин, женщины испытывают больший страх ($p = 0,033$) и тревожность ($p = 0,000$) перед профессиональным будущим.

Таблица 98

Оценка привлекательности профессионального будущего в группах с разной ситуацией профессионального развития

Эмоции	1 группа «кризисная»		2 группа «благополучная»		ур. знач. p =
	m	s	m	s	
Страх	5,9	1,9	4,8	1,5	0,001
Тревожность	8,81	3,1	6,5	2,1	0,000
Индифферентное отношение	5,9	2,8	4,6	1,7	0,001
Заинтересованность	11,5	2,3	12,3	2,05	0,044
Уверенность	9,7	2,1	11,2	2,2	0,001
Оптимизм	9,3	2,6	10,8	2,3	0,001

Были выявлены также различия в группах с разной профессиональной направленностью. Так, представители «художественного типа» ощущают большую тревожность перед профессиональным будущим ($p = 0,006$). В свою очередь, заинтересованность и оптимизм сильнее выражены у молодых людей социномических профессий ($p = 0,001$). «Тревожный взгляд» в будущее у людей художественного типа вполне объясним, так как зачастую у них возникают сложности с трудоустройством. Следует отметить, что большая выраженность страха и тревоги перед профессиональным будущим отмечается у художников и искусствоведов, в то время как интенсивность отрицательных эмоциональных модальностей у фотографов гораздо меньше.

Изучение структуры взаимосвязей факторов профессионального развития с параметрами эмоционального отношения к профессиональному будущему показало прямые зависимости с положительными модальностями ($0,001 \leq p \leq 0,01$) и обратные с отрицательными ($0,001 \leq p \leq 0,01$). В случае заинтересованности, уверенности в профессиональном будущем, а также оптимистичном отношении в плане дальнейшего профессионального развития у профессионала выражено стремление к самореализации в профессии и отмечается высокая удовлетворенность деятельностью. И наоборот, переживания страха, тревожности соответствуют снижению показателей профессионального развития. А проявление безразличия и равнодушное отношение существенно снижают стремление к самореализации в профессии.

Аналогичная картина наблюдается в связях отношения к профессиональному будущему с показателями профессионального функционирования ($0,001 \leq p \leq 0,01$). При сниженной оценке способности к восстановлению психофизиологического потенциала, проявлении усталости, отсутствия возможностей для полноценного сна и отдыха усиливается выраженность отрицательных эмоций (тревоги, страха) по отношению к профессиональному будущему. В то время как высокая оценка способности к мобилизации психофизиологического потенциала коррелирует с позитивными эмоциями (уверенности, оптимизма) в отношении профессионального будущего. Оптимистичное отношение к будущему соответствует и проявлению целеустремленности в профессиональной деятельности. Повышение показателей самоконтроля поведения соответствует повышению интереса и увлеченности профессиональным делом, а также оптимистичного отношения к профессиональному будущему. При большей выраженности способностей к установлению конструктивных межличностных контактов наблюдается большая выраженность позитивных эмоций в отношении профессионального будущего и уменьшение отчаяния, безнадежности, страха и тревожности. Проявление указанных отрицательных эмоций свидетельствует о трудностях адаптации в новой для себя разновозрастной профессиональной среде.

5.3. Кризис профессионального развития

В исследованиях, посвященных изучению переживания кризиса в период ранней взрослости, показано, что «именно в этот период начинает активно и осознанно формироваться психологическая приспособляемость к стрессовым ситуациям» (Хухлаева, 2009). Однако не всегда молодой человек, начинающий профессионал,

сталкиваясь с трудностями профессиональной жизни, в состоянии конструктивно разрешать возникшие проблемы.

При рассмотрении специфики кризисных переживаний на этапе начала профессиональной деятельности нами было выявлено, что в структуре кризисных переживаний у молодых специалистов на первый план выходят переживания, связанные с кризисом бесперспективности и общепсихологическим кризисом, т. е. с ситуацией конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей. Рассмотрение психологического содержания профессиональных кризисов показало, что наиболее актуальные переживания связаны с *неопределенностью, непредсказуемостью будущего* ($m = 4,3; \sigma = 2,8$), *трудностями определения направлений развития в будущем* ($m = 3,9; \sigma = 2,8$) и *трудностями в распределении времени* ($m = 3,9; \sigma = 2,7$). Можно говорить о том, что выявленная ситуация развития отражает наличие конфликта, связанного с неопределенностью будущего и необходимостью определения сферы для саморазвития. Другими словами, на начальном этапе профессиогенеза многие молодые люди, сталкиваясь с трудностями адаптации к профессиональному социуму, к профессии вынуждены определять приоритеты для дальнейшего развития.

Сравнительный анализ кризисных переживаний в группах с разной ситуацией профессионального развития (показатели профессионального развития «удовлетворенность профессиональной деятельностью» и «самореализация в профессии») выявил различия в характере и структуре кризисных переживаний. Результаты представлены в таблице 99.

Благополучная — 2 группа: доминируют переживания, связанные с *общепсихологическим кризисом*, а ведущими переживаниями являются: «неопределенность, непредсказуемость будущего» ($m = 3,92; \sigma = 2,6$), «невозможность совмещения двух одинаково важных потребностей, целей» ($m = 3,44; \sigma = 2,6$), «трудности определения направлений развития в будущем» ($m = 3,34; \sigma = 2,3$). Несмотря на то, что значение стандартного отклонения говорит о высокой вариативности переживаний, степень их выраженности средняя (максимальное количество баллов по кризисным переживаниям составляет 10 баллов).

Кризисная («кризис профессиональной самореализации») — 1 группа. Наиболее выраженным является кризис *бесперспективности и кризис идентичности*. Наиболее актуальные переживания связаны с «неопределенностью, непредсказуемостью будущего» ($m = 5,1; \sigma = 2,7$); «трудностями определения направлений развития в будущем» ($m = 5,09; \sigma = 3,09$); «ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности» ($m = 4,75; \sigma = 2,8$). Значения стандартных отклонений указывают на высокую вариативность переживаний, что может быть обусловлено влиянием множества факторов.

Необходимо отметить общую тенденцию в обеих группах, которая демонстрирует доминирование биографических кризисных переживаний, связанных с *неопределенностью и непредсказуемостью будущего, трудностями определения направлений развития в будущем*, что свидетельствует о значимости будущего, о процессах осознания изменений, происходящих в себе. Возможно, это отражает возрастные задачи развития, а также это может свидетельствовать о проявлении готовности к изменениям и принятию будущих перемен в себе. В свою очередь,

Таблица 99

Различия по параметрам выраженности кризисных переживаний в группах с кризисной и благополучной ситуацией профессионального развития

№ утв.	Событие, переживание	1 группа «кризисная»		2 группа «благополучная»		p =
		m	σ	m	σ	
1	Обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	4,14	2,42	2,57	2,33	0,001
2	Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	4,43	2,96	2,70	2,43	0,001
3	Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	4,75	2,77	3,25	2,45	0,002
4	Неопределенность, непредсказуемость будущего	5,11	2,70	3,92	2,66	0,020
6	Трудности определения направлений развития в будущем.	5,09	3,09	3,34	2,34	0,001
7	Сожаление по поводу упущенных возможностей	4,43	2,27	3,25	2,28	0,007
9	Ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей	4,32	2,64	3,44	2,57	0,076
10	Переживание своего образа Я	4,52	2,92	3,09	2,20	0,003
12	Трудности, связанные с началом обучения	2,93	2,52	1,91	1,53	0,006
13	Переживание чувства одиночества	4,57	3,05	3,08	2,79	0,007
18	Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	4,57	2,82	3,03	2,48	0,002
19	Отсутствие желания работать в выбранной специальности	3,82	2,85	2,62	2,96	0,032
21	Разочарование в выбранной профессии	3,89	3,04	2,45	2,79	0,010
22	Переживание собственной некомпетентности	4,09	2,92	2,91	2,26	0,014
23	Трудности адаптации в трудовом коллективе	2,73	2,25	2,03	1,88	0,069

различия в интенсивности кризисных переживаний, позволяют выделить группу молодых людей, у которых на этапе начала профессиональной деятельности начинает активно и осознанно формироваться приспособляемость к трудностям и они благополучно преодолевают возникающие проблемы, с другой стороны — невозможность справляться с трудностями превращает кризис в крайне сложную, труднопреодолимую ситуацию. Так, выявленные в «кризисной» группе переживания, связанные с ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности, переживанием чувства одиночества, несовпадением ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии являются подтверждением кризисного процесса вхождения во взрослость.

У женщин, в отличие от мужчин, в большей степени выражены признаки, связанные с «кризисом нереализованности» ($p = 0,03$) и «кризисом опустошенности» ($p = 0,025$).

Интересны различия в переживании кризиса в группах с разной профессиональной направленностью. Так, было показано, что представители «художественного типа», в отличие от респондентов «социального типа», в большей степени испытывают переживания, связанные с кризисами «бесперспективности» ($p = 0,04$), «вхождения во взрослость» ($p = 0,04$) и «общепсихологическим кризисом» ($p = 0,02$). Намеченная тенденция указывает на сложности с трудоустройством, возможно на трудности в адаптации к сложившимся жизненным условиям.

Мы уже писали о том, что высокая выраженность показателей профессионального развития «удовлетворенность профессиональной деятельностью» и «стремление к самореализации в профессии» указывают на благоприятную ситуацию профессионального развития, в то время как низкие значения параметров свидетельствуют о кризисном характере профессиогенеза. Данное предположение подтверждают результаты корреляционного анализа между факторами профессионального развития (опросник «Факторы профессионального развития») и показателями кризисных переживаний («Анкета кризисных переживаний»). Все связи между параметрами отрицательные, причем на высоком уровне значимости. Наибольшее количество связей выявлено с показателем «самореализация в профессии» ($0,001 \leq p \leq 0,05$). Сильные переживания относительно собственной некомпетентности, разочарование в выбранной профессии, отсутствие желания работать по выбранной специальности, несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии, переживание образа Я, ощущение сильной усталости, неопределенность, непредсказуемость будущего, трудности определения направлений развития в будущем, а также переживание нереализованности — все это ведет к снижению направленности на самореализацию молодого специалиста. Удовлетворенность профессиональной деятельностью снижается при сильном переживании относительно бесперспективности своего будущего и кризисными переживаниями «вхождения во взрослость».

Показатели профессионального функционирования отрицательно коррелируют со всеми типами кризисных переживаний, за исключением кризиса нереализованности и кризиса идентичности.

5.4 Личностные ресурсы профессионального развития

Личностные характеристики

При сравнении личностных характеристик в группах с разным уровнем кризисных переживаний выявлено одно статистически значимое различие по показателю эмоциональной неустойчивости ($p = 0,001$), которая наиболее выражена в кризисной группе. Выраженность параметра «эмоциональная неустойчивость» характеризует лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные переживания.

В целом молодые люди, принявшие участие в нашем исследовании, могут быть охарактеризованы как общительные, в меру беззаботные, стремящиеся к переменам, с широким кругом разнообразных интересов, с легкостью относящиеся к жизни. Они аффилиативны, стремятся к познанию, обладают хорошо развитыми эмоционально-волевыми качествами. Данная характеристика больше соответствует личности респондентов 2 группы («благоприятная»). У респондентов 1 («кризисной») группы при сходстве большинства личностных черт наблюдаются различия в эмоциональной сфере, а именно снижение эмоциональной устойчивости ($p = 0,001$).

Аналогичная тенденция проявилась при исследовании половых различий личностных характеристик. Была выявлена большая эмоциональная устойчивость мужчин по сравнению с женщинами ($p = 0,001$).

В группах с разной профессиональной направленностью выявлено, что представители «художественного типа» более эмоциональны и экспрессивны, что характерно для людей с хорошо развитым эстетическим и художественным типом ($p = 0,001$), но они же отличаются эмоциональной неустойчивостью ($p = 0,000$).

Копинг-стратегии

При изучении интенсивности использования копинг-стратегий мы выявили наиболее активное использование стратегий «планирование решения проблемы», «положительная переоценка», «поиск социальной поддержки», «самоконтроль».

В целом для респондентов представленной выборки при возникновении трудных жизненных ситуаций свойственно прибегать к поиску решения проблемы. Они прибегают к целенаправленному анализу ситуации и поиску возможных вариантов решения. Вырабатывают план своих действий, учитывая объективные условия, прошлый опыт и наличие собственных ресурсов. Респонденты склонны также к переосмыслению проблемной ситуации (положительная переоценка). Кроме того, они находят возможность привлечения внешних ресурсов для разрешения трудностей (стратегия «поиск социальной поддержки»).

Сравнительный анализ в группах с разной выраженностью кризиса показал значимые различия по трем копингам — это «конфронтация», «дистанцирование» и «бегство-избегание», и на уровне тенденции — по стратегии «планирование решения проблемы». Наиболее интенсивное использование всех трех первых стратегий показано в первой группе, в то время как «решение проблемы» активнее используют молодые люди из второй (благополучной) группы.

Молодые люди 1, и 2 группы при столкновении с негативными переживаниями не уклоняются от них, отрицая наличие проблемы, а вырабатывают план действий, находят возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации. Отличие заключается в том, что при столкновении с трудными ситуациями молодые люди «кризисной» (1-ой) группы чаще прибегают к использованию конфронтации ($p = 0,045$), имеют более выраженные показатели по бегству-избеганию ($p = 0,001$) и дистанцированию ($p = 0,024$).

Отмечено, что женщины чаще прибегают к стратегиям «дистанцирование» ($p = 0,02$), «принятие ответственности» ($p = 0,006$), «бегство-избегание» ($p = 0,000$) и «положительная переоценка» ($p = 0,001$). Мужчины чаще прибегают к стратегии «конфронтация» ($p = 0,04$).

Самоактуализация

Потребность человека в самосовершенствовании, развитии в разных областях жизненного пространства, реализации своего потенциала называют самоактуализацией личности (А. Маслоу). В рамках нашего исследования мы рассматриваем самоактуализацию в качестве личностного ресурса в профессиональном развитии человека. В качестве диагностического инструментария мы использовали самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома.

Для определения высокого и низкого уровня самоактуализации был применен квартильный метод (пакет программ SPSS 17,0) определения высоких и низких значений. В качестве показателя вариативности полученных баллов брался

межквартильный размах. Для определения высоких и низких показателей самоактуализации была выбрана шкала «поддержки» САТ, т. к., являясь базовой шкалой, она наиболее полно описывает многомерную величину — самоактуализацию (шкала содержит в себе 91 пункт).

В нашем случае меньший квартиль по шкале поддержки имеет показатель 45,2, а больший 55,0, поэтому если по шкале поддержки испытуемый получил меньше 45 баллов, то у него отмечается низкий уровень самоактуализации, если более 55,0 — то высокий уровень самоактуализации.

Сравнительный анализ индивидуально-психологических качеств в группах с разной ситуацией профессионального развития по шкалам САТ выявил статистически значимые различия по шкале «самоуважения» ($p = 0,002$). Также следует отметить, что шкала «самоуважения» является ведущей в структуре самоактуализации (в нашей выборке). Наибольшая выраженность шкалы отмечается во 2 (благополучной) группе. Несмотря на то, что в 1 группе показатели по шкале значимо ниже, абсолютное ее значение находится в диапазоне средних. Можно говорить о том, что способность молодых людей ценить свои достоинства, положительные свойства характера и уважать себя за них является особенно важной на начальном этапе профессионального развития. Была выявлена статистически значимая тенденция по шкале «познавательных потребностей» ($p = 0,07$). Наибольшая выраженность познавательных потребностей отмечается во 2 группе, значения параметра попадают в диапазон высоких значений, что свидетельствует о повышенном стремлении молодых людей к приобретению знаний об окружающем мире. В 1 группе отмечается снижение показателя по шкале, но он остается на уровне средних значений.

В профиле самоактуализации имеет смысл отметить шкалу ценностной ориентации, которая также имеет высокую выраженность. Другими словами, с уверенностью можно говорить о высокой степени самореализации, о способности разделять ценности, присущие самоактуализирующейся личности во второй группе и средней выраженности данной характеристики в первой. Это позволяет рассматривать самоуважение, развитость познавательной потребности, принятие ценностей самоактуализирующейся личности в качестве личностных ресурсов профессионального развития.

Анализ межфункциональных взаимосвязей факторов профессионального развития

Для уточнения структуры личностных ресурсов профессионального развития мы провели корреляционный анализ параметров профессионального развития с личностными характеристиками. Результаты отражены в рисунках 1, 2, 3.

Анализ взаимосвязей факторов профессионального развития с показателями самоактуализации выявил прямые зависимости всех параметров со шкалой «самоуважение». Следует отметить, что самоуважение является структурообразующим фактором. Это говорит о том, что молодые специалисты, которые ценят свои достоинства, имеют высокие показатели самоуважения, характеризуются более высокими показателями целеустремленности, они умеют ставить перед собой ясные цели и задачи, планомерно и сосредоточенно действовать, непреклонно

стремясь к достижению поставленной цели. У них также более высокие показатели межличностного взаимодействия и самоконтроля поведения. Благодаря сформированности жизненных взглядов и жизненных целей, они находят смысл в профессиональной деятельности и реализуются в ней. Они удовлетворены своим профессиональным развитием.

Шкалы ценностных ориентаций и самопринятия положительно коррелируют с самореализацией, целеустремленностью и межличностным взаимодействием. Профессионалы, разделяющие ценности, характерные для самоактуализирующихся людей (красота, истина, добро, совершенство, простота, всесторонность, целостность, жизненность, уникальность и другие) и отличающиеся высокой степенью принятия себя, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков другими, стремятся к установлению конструктивного взаимодействия, стремятся к самореализации в профессиональной деятельности (рис. 44). У них выработаны жизненные цели и выражена направленность на самореализацию.

Со шкалой поддержки выявлены две прямые зависимости показателей профессионального функционирования личности: целеустремленности и межличностного взаимодействия. Выраженность по шкале может свидетельствовать о том, что человек, независимый в своих поступках, руководствующийся в жизни собственными целями, убеждениями, обладает активной жизненной позицией, проявляющейся в стремлении к профессиональному росту, в совершенствовании профессиональных знаний и навыков. Такие люди способны устанавливать конструктивное межличностное взаимодействие с окружающими.

Принятие агрессии связано с межличностным взаимодействием. Выраженность по шкале «принятие агрессии» свидетельствует о способности молодых специалистов принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Этим респондентам свойственна вместе с тем склонность к сотрудничеству и взаимодействию.

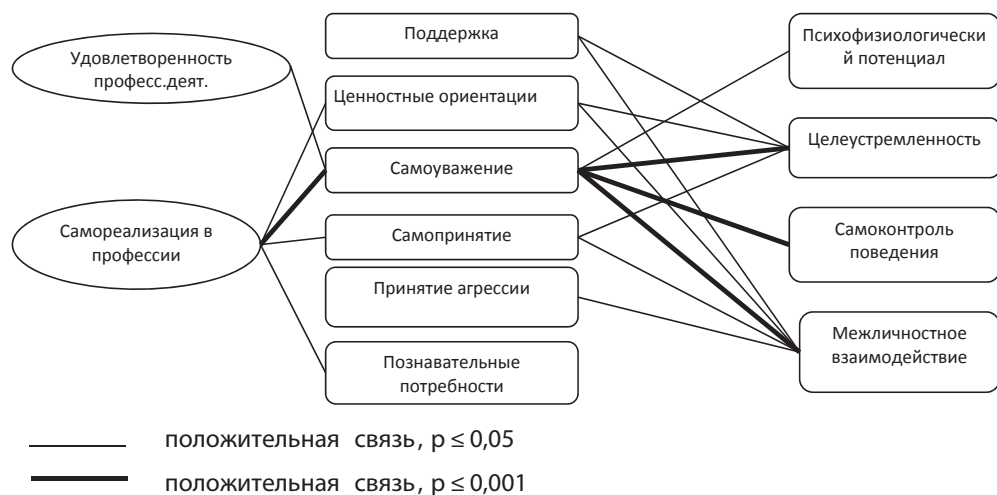


Рис. 44. Межфункциональные связи факторов профессионального развития и параметров самоактуализации

Познавательные потребности взаимосвязаны с направленностью на самореализацию. Данная связь вполне логична, так как направленность на самореализацию в профессиональной деятельности опосредствуется стремлением к приобретению знаний об окружающем мире.

При анализе взаимосвязей личностных характеристик с параметрами профессионального развития (рис. 45) наибольшее количество связей было выявлено с фактором эмоциональной устойчивости. Все связи отрицательные и наибольшая их значимость показана с параметрами целеустремленности и межличностного взаимодействия, а также с показателем профессионального развития — самореализацией. Обозначенный параметр имеет обратную зависимость с удовлетворенностью профессиональной деятельностью и психофизиологическим потенциалом. Низкий балл по эмоциональной неустойчивости свидетельствует об эмоциональной зрелости личности. Иными словами, эмоционально устойчивая личность, способная сохранять хладнокровие и спокойствие в самых неблагоприятных ситуациях, ставить перед собой цели, выстраивать перспективы своего развития и планомерно следовать им. У таких людей не возникает трудностей при установлении с взаимодействием в профессиональном социуме с разновозрастными коллегами. Они находят смысл в профессиональной деятельности и отличаются выраженной направленностью на самореализацию.

Самоконтроль отрицательно коррелирует с самореализацией в профессии. Другими словами, можно сказать, что направленность на самореализацию опосредствуется такими характеристиками, как добросовестность, сознательность, высокий самоконтроль поведения.

Положительная связь привязанности с целеустремленностью указывает на то, что стремление к профессиональному росту, совершенствованию профессиональных знаний и навыков во много определяется аффилиативностью.

В структуре корреляционных связей факторов профессионального развития с копинг-стратегиями (рис. 46) выявлены положительные связи самореализации в профессии со стратегиями «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка». Иными словами, направленность на самореализацию в профессии возможна при условии целенаправленного анализа ситуации, выработки плана

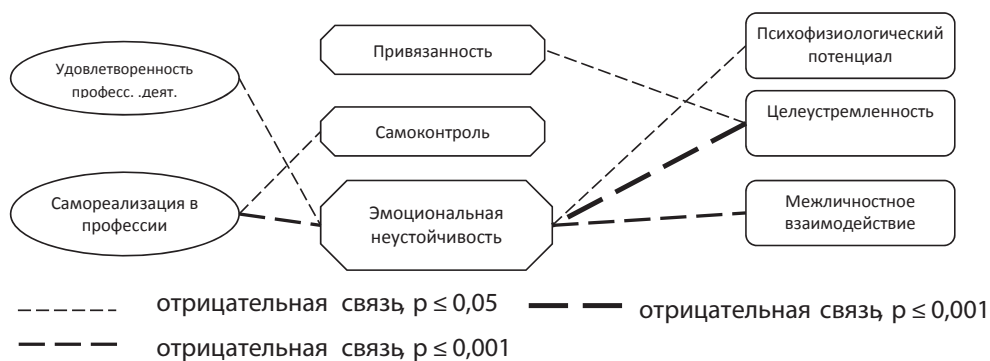


Рис. 45. Межфункциональные связи факторов профессионального развития и личностных характеристик (Big-5)

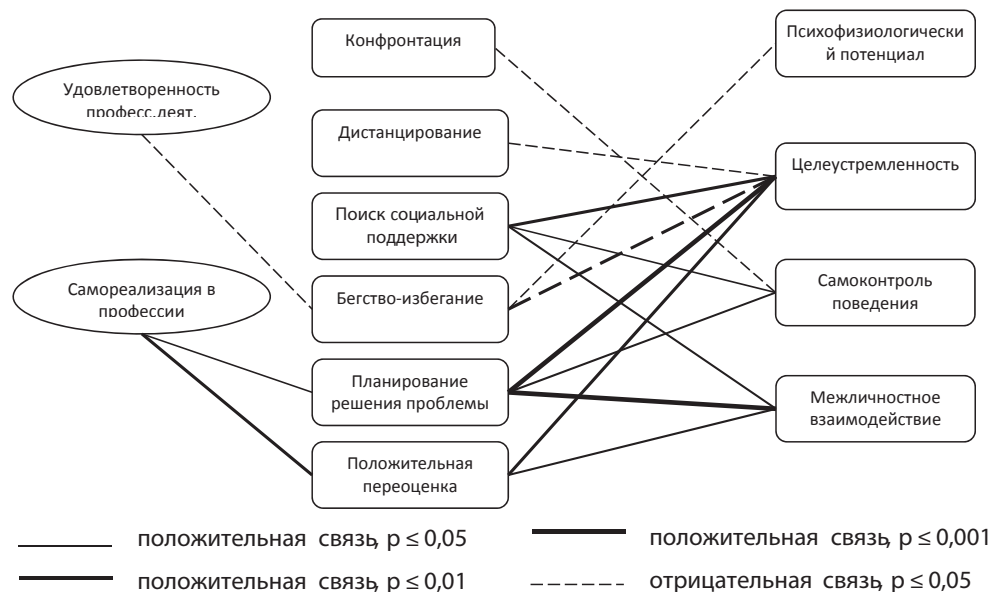


Рис. 46. Взаимосвязи между факторами профессионального развития и копинг-стратегий

своих действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, а также положительным переосмыслением проблемной ситуации.

Отрицание проблемы ведет к снижению удовлетворенности профессиональной деятельностью и психофизиологического потенциала. С одной стороны, это помогает снизить эмоциональное напряжение в ситуации стресса, с другой — за счет краткосрочного эффекта предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта может привести к накоплению трудностей и усталости.

Выраженность факторов профессионального функционирования, целеустремленности и межличностного взаимодействия обеспечивается активным использованием стратегий «планирование решения проблемы», «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки». Выраженный самоконтроль поведения способствует активному использованию планирования решения проблемы и поиска социальной поддержки, ведет к снижению конфронтации.

Иными словами, можно сказать, что использование стратегий «планирование решения проблемы», «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки» способствует созданию благоприятной ситуации профессионального развития и эти стратегии можно рассматривать в качестве ресурсов профессионального развития и снижения выраженности кризисных проявлений.

5.5 Обсуждение результатов и выводы

Проведенное исследование позволило выявить высокий уровень трудностей и широкую распространенность кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности. Кризисные переживания затрагивают более трети молодых профессионалов (35,5% — 43 человека из 123-х). Кризис

выражается в переживаниях, связанных с ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности; переживанием чувства одиночества; несовпадением ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии с реальной ситуацией. Анализ кризисных переживаний выявил относительно большую их распространенность на начальных этапах профессионализации. Анализ по выборке в целом показал, что на этом этапе наиболее актуальные переживания связаны с «неопределенностью, непредсказуемостью будущего», «трудностями определения направлений развития в будущем», «ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности». В ходе проведенного нами исследования выявлены две группы с разной ситуацией профессионального развития: «кризисная», для которой характерны высокие показатели выраженности кризисных переживаний, и относительно благополучная, для которой характерна низкая степень кризисных переживаний. Рассмотрение характера кризисных переживаний в группе с высокой степенью выраженности кризиса выявило доминирование в этой группе кризиса *бесперспективности и кризиса идентичности*, который можно назвать кризисом профессиональной самореализации. В «благополучной» группе степень напряженности кризисных переживаний существенно ниже, а в их структуре доминируют переживания, связанные с *общесociологическим кризисом*, а ведущими переживаниями являются: «неопределенность, непредсказуемость будущего», «невозможность совмещения двух одинаково важных потребностей, целей», «трудности определения направлений развития в будущем». Что обусловлено в большей мере возрастным этапом развития, а не профессиональной ситуацией.

В табл. 100 обобщены показатели профессионального развития, специфика кризисных переживаний, личностные характеристики и стратегии совладания с жизненными трудностями в группах с разной степенью выраженности кризисных переживаний. Как видно из таблицы, различия касаются всех изучаемых сфер личности и деятельности человека, находящегося на начальном этапе профессионализации. Кризисная группа характеризуется более низкими значениями как по показателям профессионального развития, так и по показателям профессионального функционирования личности, чем «благополучная».

Так, представители благополучной группы характеризуются позитивной оценкой профессионального развития, средними и высокими показателями профессионального функционирования личности. Ретроспективный анализ профессиональной биографии позволил выявить взаимосвязь профессионального выбора с актуальной ситуацией профессионального развития. Изучение отношения к выбранной профессии подтвердило значимость фактора «профессионального выбора», который, в свою очередь, вносит существенный вклад в положительное отношение к профессии, удовлетворенность профессиональной деятельностью, стремление к самореализации, а также эмоциональное отношение к профессиональному будущему. О чем свидетельствуют и выявленные значимые корреляционные связи ($0,001 \leq p \leq 0,01$) показателей профессионального развития с ретроспективной оценкой профессионального выбора как продуманного, взвешенного, ответственного и оценкой профессиональной ситуации развития в настоящем.

Показатели профессионального развития

	Ситуация профессионального	
	«Благополучная»	
1. Профессиональное развитие	Средняя: Удовлетворенность профессиональной деятельностью Направленность на самореализацию Позитивная оценка ситуации профессионального развития	
Профессиональное функционирование	Снижение: Психофизиологического потенциала Целеустремленности Самоконтроля поведения Межличностного взаимодействия	
Выбор профессии	Серьезный подход к выбору профессии Уверенность в выборе Высокая оценка себя как субъекта профессиональной деятельности	
Профессиональная идентичность	Статус моратория	
Профессиональный тип личности	Исследовательский — социальный (IS)	
Эмоциональное отношение к профессиональному будущему	Высокая выраженность Заинтересованности Уверенности Оптимизма Низкие значения Тревожности Страх	
Кризисные переживания	Неопределенность, непредсказуемость будущего Невозможность совмещения двух одинаково важных потребностей, целей Трудности определения направлений развития в будущем Трудности связанные с нехваткой собственного профессионального и жизненного опыта, недостатком знаний	
2. Личностные особенности	Эмоциональная зрелость, Общительность, Самоуважение	
3. Совладающее поведение	Активно используются: Планирование решения проблемы Поиск социальной поддержки Самоконтроль	

Проведенный анализ соответствия профессионального типа личности специалистов области их профессиональной деятельности в группах с разной ситуацией профессионального развития выявил позитивную роль представленности исследовательского и социального типов в снижении интенсивности кризисных переживаний. Выявлена наибольшая выраженность кризисной симптоматики у представителей «художественного типа» (художники, искусствоведы, фотографы). Кризисные переживания у молодых людей этого типа связаны с трудностями вхождения в профессиональный социум, ситуацией на рынке труда, и, возможно, отчасти объясняются высокой эмоциональностью творческого типа.

Таблица 100

на этапе начала профессиональной деятельности

развития	Психологические ресурсы
«Кризисная»	
Низкая: Удовлетворенность профессиональной деятельностью Низкие показатели самореализации Негативная оценка ситуации профессионального развития	Высокий уровень психофизиологического функционирования, самоконтроль поведения, целеустремленность; позитивное межличностное взаимодействие
Повышение: Психофизиологического потенциала Целеустремленности Самоконтроля поведения Межличностного взаимодействия	
Сомнения в правильности и осознанности выбора Средняя оценка себя как субъекта профессиональной деятельности	Продуманность плана профессионального выбора Самореализация в профессии
Статус диффузной профессиональной идентичности	Статус моратория Статус достигнутой позитивной идентичности
Артистический — социальный (AS) Артистический — исследовательский (AI)	Исследовательский Социальный тип личности
На фоне доминирования положительных модальностей Повышение: Тревожности Страх Индифферентного отношения	Заинтересованность, уверенность, оптимизм
Неопределенность, непредсказуемость будущего Трудности определения направлений развития в будущем Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности Трудности, связанные с внешними обстоятельствами: «недостаточная развитость <...> области, халатное отношение к ней»; «непонимание окружающими»; «неуважительное отношение пациентов»; «мешающие думать»	
Снижение Эмоциональной устойчивости, Самоуважения	Эмоциональная устойчивость, самоуважение, самоприятие, творческая направленность личности
Активно используются: Планирование решения проблемы Принятие ответственности Поиск социальной поддержки Конфронтация	Планирование решения проблемы Поиск социальной поддержки

Склонность к систематизации и анализу, умению длительно и сосредоточенно работать над проблемой, характерные для исследовательского типа, стимулирует человека к поиску путей и возможностей для реализации своих способностей и потенциала в профессии ($p = 0,02$). По-видимому, склонность к исследованию и анализу ситуаций в сочетании с социальной направленностью способствует эффективной включенности в трудовой процесс, для этих людей характерно менее кризисное вхождение в профессию.

Это предположение подтверждается выявленными положительными взаимосвязями социального и исследовательского профессиональных типов с факторами

профессионального развития ($0,001 \leq p \leq 0,05$), которые указывают на позитивную оценку ими профессиогенеза, а также на необходимость учета соответствия профессионального типа личности и профессиональной среды как на этапе выбора профессии, так и для прогноза профессиональной успешности работника.

Изучение сформированности профессиональной идентичности у начинающих профессионалов показало, что молодые люди, в подавляющем своем большинстве находятся в состоянии неустойчивой идентичности. Согласно Э. Эриксону, «спутанность идентичности», т. е. потеря ориентиров в самом себе, является нормальным, даже необходимым явлением в ранней взрослости, поскольку результатом этого кризиса идентичности является приобретение взрослой идентичности. Вместе с тем, большой процент специалистов с несформированной и диффузной идентичностью, а также взаимосвязь достигнутой идентичности с позитивностью профессионального развития заставляет говорить о сложностях достижения профессиональной идентичности, большой вариативности в поисках путей ее достижения и необходимости оказания начинающим профессионалам целенаправленной помощи в достижении идентичности.

Изучение структуры эмоционального отношения к профессиональному будущему у начинающих профессионалов выявило преобладание позитивных модальностей заинтересованности, уверенности и оптимизма. При кризисной ситуации профессионального развития на фоне доминирования положительных модальностей наблюдается повышение тревожности, страха и индифферентного отношения к своей будущей профессиональной жизни.

Психологическое содержание переживаний, связанных с профессиональной деятельностью, и их выраженность имеют высокую индивидуальную вариативность, а также различия по характеру ведущих переживаний. В «благополучной» группе переживания связаны с отсутствием необходимого профессионального опыта, в то время как переживания молодых специалистов, вошедших в «кризисную» группу связаны с непродуманным профессиональным выбором, переживанием собственной некомпетентности (недостаточность опыта), а также страхом перед своим профессиональным будущим.

Проведенное исследование позволило определить личностные факторы, способствующие позитивному направлению профессионального развития в период ранней взрослости. В качестве таких факторов могут выступать эмоциональная устойчивость личности, развитый самоконтроль поведения, самопринятие, активно преобразующие стратегии совладающего поведения (планирование решения проблемы, переоценка ситуации), а также поиск социальной поддержки. Эти факторы можно назвать личностными ресурсами профессионального развития. Именно они обеспечивают высокий уровень психофизиологического функционирования, целеустремленность, позитивное межличностное взаимодействие в процессе профессиональной деятельности, удовлетворенность профессиональной деятельностью, снижение напряженности кризисных переживаний, позитивное отношение к профессиональному будущему. Наряду с указанными выше личностными ресурсами выявлена большая значимость этапа профессионального выбора. Показано, что оценка выбора профессии как обдуманного, серьезного также становится ресурсом дальнейшего позитивного профессионального развития. Следует

остановиться и на значении профессионального типа личности и степени его соответствия выбранной профессии и области профессиональной деятельности. При наличии такого соответствия, т. е. в случае, если человек выбирает профессию, соответствующую его профессиональному типу, его профессиональное развитие на этапе вхождения в профессию протекает более благополучно, у него менее представлены кризисные переживания.

В качестве общих ресурсов, способствующих позитивному направлению профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности, можно выделить: обдуманный выбор профессии, направленность на будущее и построение плана профессионального будущего, определение и постановку целей, направленность на овладение профессией и совершенствование профессионального мастерства, действия, направленные на сохранение своего здоровья, активное межличностное взаимодействие с разновозрастными коллегами, в том числе наставниками, и приобретение нового опыта. Важную роль играет поддержка ближайшего окружения, коллег, семьи и психологическое сопровождение профессионального развития. Методические рекомендации по психологическому сопровождению профессионального развития представлены в Приложении 4.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало сложность процесса профессионального развития, неоднозначность соотнесения его с возрастным развитием. Процесс профессионального развития сложен и драматичен, сопровождается кризисами, на него оказывает влияние множество внешних и внутренних факторов. На каждом этапе профессиональное развитие характеризуется своим содержанием, особенностями кризисных переживаний, ресурсами личности и способами совладания, мобилизуемыми личностью для преодоления кризисной ситуации.

Анализ профессионального самоопределения на этапе выбора профессии позволил выделить его структуру, состоящую из уровневых и содержательных характеристик.

К уровневым характеристикам можно отнести наличие или отсутствие профессионального выбора, его устойчивость, наличие и степень сформированности профессионального плана, информированность о мире профессий и рынке труда, степень сформированности профессиональной идентичности, а также степень сформированности познавательных интересов, познавательной активности и профессиональной направленности. К содержательным — область профессионального выбора, сферы познавательных интересов и профессиональной направленности, области внеучебных занятий, мотивы выбора профессии. Уровневые и содержательные характеристики образуют единую структуру взаимосвязанных показателей. Велика роль в профессиональном самоопределении на этапе выбора профессии познавательных интересов, познавательной активности и учебной успешности. Это подтверждено регрессионным анализом, который показал, что сочетание высокой степени сформированности познавательных интересов, учебной успешности и познавательной активности может выступать в качестве предиктора сформированности профессионального плана. Выявлено ведущее значение информированности о мире профессий и о выбираемой профессии, они определяют более ранний выбор профессии и его устойчивость. Оказалось, что низкий уровень информированности о профессиональном мире соотносится с неопределенным статусом профессиональной идентичности, при котором проблема профессионального самоопределения не только не решена, но и не ставится. Готовность к выбору профессии в подростковом и начале юношеского возраста можно оценить в целом как низкую, в силу доминирования внешних материальных мотивов выбора профессии, низкой

ориентации на содержание будущей профессиональной деятельности. Следствием этого является небольшой процент старшеклассников, имеющих полностью сформированный профессиональный план: только чуть больше четверти старшеклассников (25,3%) его имеют. Среди старшеклассников наиболее выраженным оказался статус диффузной профессиональной идентичности, что свидетельствует об отсутствии активности в процессе профессионального самоопределения и отражает конфликтность ситуации, когда выпускники школы стоят перед необходимостью выбора и одновременно испытывают фрустрацию, не видя возможностей этого выбора.

Кризис профессионального развития в момент окончания подросткового и начала юношеского возраста проявляется в слабой сформированности профессиональных планов, неопределенности путей профессионализации, в недостаточной информированности и плохой ориентации в мире профессий, в доминировании внешних мотивов выбора профессии, которые не отражают интереса к существу выбираемой профессии, в преобладании диффузного статуса профессиональной идентичности, в неустойчивости типа ведущей профессиональной направленности.

Исследование показало, что наиболее острая фаза кризиса профессионального развития приходится на возраст 16 лет, когда происходит дезинтеграция содержательных и уровневых показателей профессионального самоопределения. В этот период увеличивается количество девушек и особенно юношей с несформированными профессиональными планами, повышается степень неопределенности выбора, зачастую происходит смена ведущей профессиональной направленности. Кризис первичного профессионального выбора протекает на фоне нормативного возрастного подросткового кризиса, что усиливает кризисную симптоматику. Проявления кризиса приводят к снижению удовлетворенности основных жизненных потребностей, повышению тревожности личности.

В качестве индивидуально-психологических (внутренних) ресурсов, оказывающих влияние на процесс профессионального развития в подростково-юношеском возрасте, выступают ведущая эмоциональная направленность, познавательная активность и любознательность, уровень и структура интеллектуального развития, сформированность Я-концепции. Необходимо подчеркнуть роль системы эмоциональных предпочтений, которая составляет внутреннюю основу для формирования познавательных интересов и профессиональной направленности личности. При этом эмоциональная направленность личности в подростковом и юношеском возрасте находится в стадии становления и является еще недостаточно дифференцированной. Дифференцированность в соответствии с полом начинает проявляться только к юношескому периоду, т. е. моменту окончания школы. Несформированность эмоциональной направленности затрудняет формирование профессиональных предпочтений и профессиональной направленности личности.

Исследование выявило половые особенности в протекании кризиса профессионального развития на этапе выбора профессии. Выявлены большие трудности этого процесса у юношей, проявляющиеся в смене ведущей профессиональной направленности и повышении степени неопределенности профессионального выбора в период от 14 к 16-летнему возрасту. У девушек кризис учебно-профессиональной ориентации проходит в более ранние сроки и к 14–15-летнему возрасту параметры

их профессионального самоопределения приобретают большую устойчивость и определенность. При этом девушки более направлены на процесс выбора и его планирование, тогда как юноши в большей степени ориентированы на результат.

Прослеживание профессионального развития юношей на этапе получения среднего профессионального образования показало, что и на 1-м курсе обучения более чем у половины из них наблюдается низкий уровень сформированности профессионального типа личности, — по-видимому, он еще находится в стадии становления. Более трети юношей пребывают в статусе диффузной профессиональной идентичности, что характеризует их как людей, не принимающих цели и ценности своей профессиональной группы, не ощущающих принадлежности к ней. Лишь 6% юношей имеют статус достигнутой профессиональной идентичности.

Наряду с внутренними индивидуально-личностными факторами выявлено значение средовых факторов семейной и образовательной среды.

Среди семейных факторов наиболее существенное влияние оказывает уровень сплоченности семьи и стиль семейного воспитания. Подростки из сплоченных семей показывают более высокий уровень осведомленности о выбираемой профессии, о мире профессий в целом, об отдельных профессиях или группах профессий по сравнению с учащимися из конфликтных семей. Их профессиональный план оказывается более сформированным при большей выраженности и разнообразии мотивов выбора. Эти подростки демонстрируют более высокий уровень профессиональной готовности: у них выше умение планировать свое будущее, они лучше оценивают временную перспективу своей жизни и профессионального будущего, для них характерно позитивное эмоциональное отношение к выбору профессии. Наряду с этим для подростков из сплоченных семей характерно проявление автономности, независимости от родителей, самостоятельности в принятии решений и ответственности за решение и его последствия. По-видимому, можно говорить о более высоком уровне психологической зрелости, автономности подростков, воспитывающихся в сплоченных семьях. Влияние стиля воспитания проявляется, прежде всего, в том, что в семьях с авторитарным стилем у подростков более выраженным оказывается навязанный или предрешенный статус профессиональной идентичности по сравнению с семьями, в которых доминирует авторитетный стиль. Оказалось, что ресурсов семьи не всегда хватает для оказания помощи подростку в выборе профессии, это касается семей с низким уровнем образования родителей, а также многодетных семей, в которых подростки остаются наедине с проблемой.

Следует отметить, что наиболее драматично кризис профессионального самоопределения протекает у подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации (в детском доме и в частной школе). Объединяет эти две группы фактор материнской депривации. Основными качествами, затрудняющими профессиональное самоопределение, являются особенности личности. Для обеих групп характерно сниженное самоуважение, конфликт притязаний и самооценки, сниженный коммуникативный потенциал.

У подростков из детских домов кризис профессионального самоопределения проявляется в негативном эмоциональном отношении к профессиональному будущему, доминировании эмоций страха и тревоги. Процесс становления их профессионального самоопределения протекает в условиях ограничения возможностей

выбора и зачастую навязанного его характера. Внутренние предпосылки (в виде недостаточно сформированных качеств личности и интеллектуального потенциала, недостатка знаний о профессиональном мире) и внешние условия, заключающиеся в жесткой обусловленности и ограниченности выбора со стороны учреждения для детей-сирот, затрудняют проявления жизненной активности, ответственности, формирование планов, жизненных и профессиональных целей и усиливают проявления кризиса.

Влияние образовательной среды на профессиональное самоопределение отражается прежде всего на такой его стороне, как уровень сформированности профессиональных планов. Наиболее сформированными и гармоничными они оказываются у учащихся общеобразовательной школы. Ранняя профилизация школьного обучения может рассматриваться как фактор, затрудняющий профессиональное самоопределение. Однако при этом важен профиль обучения и его уровень. Одиннадцатиклассники с направленностью на точные науки и технику чаще переживают состояние кризиса выбора профессии, тогда как школьники с общественно-научной и гуманитарной направленностью к середине одиннадцатого класса чаще имеют статус сформированной профессиональной идентичности. В целом, обучение в классах гуманитарного профиля, при условии их соответствия интересам школьника, может способствовать более раннему становлению профессиональной идентичности. Возможным объяснением более раннему становлению профессионального выбора у учащихся гуманитарных классов по сравнению с естественнонаучными и техническими может быть большая представленность девушек в гуманитарных классах. А как мы отмечали ранее, у них кризис профессионального самоопределения приходится на более ранний возраст и протекает более конструктивно.

Старшеклассники, обучающиеся в гимназии для одаренных, характеризуются достаточно зрелыми показателями самоопределения, для них характерен обдуманый выбор профессии, доминирование внутренних мотивов, достижение профессиональной идентичности. По-видимому, в основе этого лежит высокий интеллектуальный потенциал этих юношей и девушек, а также более высокие темпы психического развития, проявляющиеся в более раннем достижении личностной зрелости.

Изучение показателей профессионального развития и выраженности кризисов этого развития на этапе получения профессионального образования, проведенное в профессиональных лицеях и колледжах (ссузах), а также в вузах, показало, что и на этом этапе процесс профессионального развития сопряжен с целым рядом трудностей и сопровождается кризисными переживаниями.

Кризис профессионального развития на этапе получения профессионального образования проявляется в низком уровне сформированности профессионального типа личности, отсутствии уверенности в правильности профессионального выбора и разочарованием в нем, низким уровнем удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью и низкой направленностью на самореализацию в профессии. Психозомоциональными проявлениями кризиса, также как и на предыдущем этапе, являются низкая оценка удовлетворенности основных жизненных потребностей и удовлетворенности жизнью в целом, сочетающаяся с повышением страха, тревожности или индифферентности к своему профессиональному будущему.

У студентов средних профессиональных учебных заведений наиболее выражены кризисные переживания во время обучения на 1-ом курсе с постепенным снижением ко 2-му и особенно 3-му курсу. Однако количество студентов, имеющих выраженные кризисные переживания, остается довольно высоким и удерживается на всех курсах в пределах 40–50%. Динамика выраженности кризисных переживаний у студентов вузов несколько иная: здесь самый высокий процент студентов, имеющих кризисные переживания, наблюдается на 1-ом курсе, их число существенно снижается к 3-му курсу и затем вновь возрастает к 5-ому курсу обучения. Объяснение этому феномену мы видим в том, что в возрасте обучения на первом курсе имеет место наложение кризисов вхождения во взрослость (онтогенетического) и кризиса адаптации к обучению на 1-ом курсе. Студентам приходится решать задачи, связанные с изменением среды развития, окружения, налаживания межличностного взаимодействия, распределения времени и сил между различными сферами жизнедеятельности и сепарации от родительской семьи. Это усиливает характер кризисных переживаний. Различия в динамике кризисных переживаний между студентами средних и высших учебных заведений и меньшая выраженность кризиса на выпускных курсах ссузов, возможно, объясняются тем, что для студентов вузов окончание обучения связано с выходом во взрослую профессиональную жизнь, в то время как большинство студентов средних учебных заведений планируют продолжение образования, и, следовательно, сохранение статуса студента.

Характер переживаний студентов связан, прежде всего, с переживанием своего образа «Я», поиском ответа на вопрос «Кто я?», «Каким мне быть?», что можно обозначить как кризис идентичности. Характерными также являются переживания перспективы своей профессиональной жизни, отсутствия заметно привлекающих целей в будущем, неопределенности и непредсказуемости будущего, трудности ориентировки в сложном потоке событий (кризис бесперспективности). Достаточно актуальными и выраженными являются переживания, связанные с ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности (кризис опустошенности).

Исследование группы благополучных студентов, характеризующихся низким уровнем кризисных переживаний, выявило достоверные отличия в отношении к выбору профессии и в показателях учебно-профессионального функционирования по сравнению с кризисной группой. Этих студентов отличает то, что они выбирали профессию, тщательно взвесив свои стремления, способности и черты характера, они уверены в своём профессиональном выборе, считают, что процесс обучения позволяет им реализовать свои способности и потенциал в высокой степени, процесс учебы доставляет им удовольствие. У них отмечаются высокие показатели учебно-профессионального развития. В этой группе значительно выше целеустремленность, психофизиологический потенциал восстановления, удовлетворенность профессиональной деятельностью и межличностным взаимодействием, выше уровень стремления к самореализации в профессии. В этой группе более всего представлены студенты, находящиеся в статусе достигнутой профессиональной идентичности.

Анализ динамики профессионального развития и характера кризисных переживаний студентов вузов выявил снижение от 1-го к 5-му курсу уверенности в правильности выбора профессии, наряду с этим снижение оценки возможности

самореализации в процессе обучения. В эмоциональном отношении к профессиональному будущему ведущей на протяжении всего обучения в вузе остается эмоция интереса. При этом отмечается существенный рост тревожности и снижение интереса к профессиональному будущему к концу обучения в вузе. Снижение интереса к профессиональному будущему одновременно с ростом тревожности может свидетельствовать о том, что представления о профессиональном будущем по мере обучения становятся все более реалистичными и конкретными, студенту становятся понятными требования к профессионалу, ситуация на рынке труда, усиливается расхождение между ожиданиями, идеальным образом профессии и ее реальным содержанием, которое все более открывается по мере профессионального обучения.

Кризисные проявления этапа начала профессиональной деятельности во многом сходны с проявлениями кризиса у студентов, и в них также присутствуют переживания, связанные с неопределенностью, непредсказуемостью будущего; трудностями определения направлений развития в будущем; ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности. В группе начинающих профессионалов на фоне доминирования положительных модальностей отмечается повышение тревожности, страха и индифферентного отношения по отношению к своей будущей профессиональной жизни. Выявлено также снижение психофизиологического потенциала восстановления. Выраженность проявления кризиса различна в зависимости от профессиональной направленности: кризис больше выражен у представителей художественного типа личности, что, по-видимому, может объясняться их более высокой эмоциональностью.

Таким образом, выявились как сходные проявления кризисов профессионального развития, независимые от этапа профессионализации, так и некоторые особенности, связанные с этапом профессионального развития. Важным представляется ответ на вопрос о том, каковы внутренние и внешние ресурсы, которые могут способствовать благоприятному ходу профессионального развития и преодолению кризисов.

Исследование ресурсов профессионального развития личности проводилось путем сопоставления показателей профессионального развития с факторами личности и стратегиями совладающего поведения. Исследование выявило гибкость ресурсов личности по преодолению кризисов профессионального развития и их своеобразие в разные периоды развития. В подростковом и юношеском возрасте на этапе выбора профессии и получения среднего профессионального образования в качестве ресурсов прежде всего выступают эмоциональная зрелость личности, интеллектуальный потенциал, позитивное эмоциональное отношение к профессиональному будущему, стремление к самостоятельности, автономность.

Среди стратегий совладающего поведения ведущую роль играют поиск социальной поддержки и принятие ответственности. Важным внешним ресурсом является поддержка семьи, ее сплоченность, авторитетный стиль воспитания, расширенный характер семьи. Важным внешним ресурсом являются и условия образовательной среды.

В период ранней взрослости на этапе обучения в вузе в качестве ресурсов личности выступают самоконтроль, самоуважение, стремление к самореализации, широта сфер самореализации, стратегия планирования решения проблем.

На этапе начала профессиональной деятельности в качестве ресурсов личности выступают, также как и на предыдущем этапе, самоуважение, самопринятие. Особую роль приобретают креативность, ориентация во времени, развитость познавательных потребностей. Среди стратегий совладания ведущими являются поиск социальной поддержки, что способствует установлению межличностных отношений и передаче профессионального опыта на этапе начальной профессиональной адаптации, а также стратегия планирования решения проблем.

Изучение роли этапа выбора профессии в дальнейшей профессионализации выявило его возрастающее по мере профессионального развития значение. Это проявилось в том, что к моменту окончания профессионального обучения такие факторы, как наличие профессионального плана при поступлении, знания о профессии в момент выбора, серьезность выбора начинают играть более важную роль в предотвращении кризисов профессионального развития, чем личностные ресурсы. Обдуманый выбор профессии является фактором, обуславливающим меньшую выраженность у студентов кризисных переживаний, связанных с проблемами адаптации и последующим учебно-профессиональным развитием. Вместе с тем показано, что обдуманый выбор профессии совершают студенты более креативные, спонтанные и экстравертированные, что характеризует их как более склонных к самовыражению и образующих обширные связи с окружающим миром. Эти качества личности соотносятся с преобладанием стратегии планирования, что позволяет последовательно и планомерно подходить к решению проблемных ситуаций. Роль этапа выбора профессии сохраняется и в период начала профессиональной деятельности. Ретроспективный анализ отношения к выбору профессии показал, что серьезность и обдуманность выбора предопределяет позитивное отношение к профессии, удовлетворенность профессиональной деятельностью, стремление к самореализации и позитивное эмоциональное отношение к профессиональному будущему. Можно сказать, что обоснованный выбор профессии и на этом этапе становится ресурсом и определяет дальнейший ход профессионального развития.

Полученные результаты свидетельствуют о преемственности фаз развития. Так, серьезный и обдуманый выбор профессии, являющийся одним из маркеров конструктивного разрешения юношеского кризиса самоопределения, становится фактором, определяющим отсутствие либо, напротив, возникновение профессиональных кризисов в процессе профессионального обучения и в начале профессиональной деятельности. Проведенное исследование показало, что профессиональное развитие человека тесно связано с онтогенетической линией развития и задачами, которые определяются спецификой этапа развития. В процессе профессионального развития, так же как и в онтогенетическом развитии, возникают кризисы, преодоление которых является важнейшим фактором дальнейшего позитивного профессионального развития. Специфика этих переживаний и их выраженность определяются этапом развития, личностными ресурсами, социальной ситуацией развития (образовательной средой и семейными факторами). Кризисные переживания проявляются в высоком психоэмоциональном напряжении, выраженности негативных эмоций по отношению к профессиональному будущему, низкой удовлетворенности учебной и профессиональной деятельностью, низкой удовлетворенности жизнью.

Высокая степень распространенности кризисных переживаний на этапах выбора профессии, профессионального обучения и начала профессиональной деятельности определяет актуальность выявления кризисных переживаний и разработку мер по их предупреждению и психологической помощи в случае их возникновения. Содержание психологической помощи определяется этапом развития, характером и выраженностью кризисных переживаний, ресурсами личности и среды. В Приложении 4 приводятся методические рекомендации по психологической поддержке профессионального развития, разработанные на основе результатов проведенного исследования.

Библиография

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
2. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Спецпрактикум по социальной психологии. М: Изд-во МГУ, 1987. С. 91–114
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1980. Т. 1.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
5. Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Избранные труды по психологии. Том второй. Развитие и воспитание личности. СПб., 2007.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Под ред. Г.М. Андреевой. М.: «Аспект-Пресс». 2005.
7. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
8. Арасланова Е.В. Анализ причин отчуждения студентов вуза от учебно-профессиональной деятельности // Психология человека в современном мире. Т. 4 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, О.И. Александрова. М., 2009. С. 94–99.
9. Арон И.С. Социальная ситуация развития детей, оставшихся без попечения родителей // Концепт, 2013. Современные научные исследования. Выпуск 1. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53529.htm>. Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. ISSN 2304-120X (дата обращения: 05.01.2014).
10. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
11. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Кириченко Е.Б. Трудовое воспитание детей-сирот: учебное пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. Калининград, 2010.
12. Балакшина Ж.А. Типы изменчивости интеллекта и личности в период их становления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
13. Башкина Ю.Д. Личностный смысл чувства риска (на примере подростков с разным рискованным поведением): автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.
14. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: «Речь», 2004. 272 с.
15. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: «ПЕР СЭ», 2006.
16. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Фельдштейна Д.И. 2-е издание. М., 1997.
17. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
18. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. СПб., 1998.

19. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: «Питер», 2005.
20. Василенко В.Е., Манукян В.Р. Возрастные кризисы жизненного цикла: Практикум. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011.
21. Василенко В.Е. Интеллектуально-личностное развитие школьников в связи с особенностями их поведенческой саморегуляции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
22. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: «Питер», 2009.
23. Гарбузова Г.В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 44 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti-studentov> (дата обращения: 22.11.2012)
24. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. № 3. 1994. С. 43.
25. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996.
26. Гинзбург М.Р. Эмоциональное отношение к будущему. М., 1996.
27. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000.
28. Головей Л.А. Психология становления субъекта деятельности в период юности и взрослости: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996.
29. Головей Л.А., Данилова М.В. Интеллектуально-личностное развитие подростков в условиях различных форм обучения и семейного взаимодействия // Вестник СПбГУ. Научно-теоретический журнал. СПб.: Изд-во СПбГУ. Серия 12. Вып. 3. 2008. С. 107–113.
30. Головей Л.А. Семейные факторы готовности к принятию жизненно важных решений // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Москва, 10–11 октября 2013г. М., 2013. Т. 1. С. 251–254.
31. Головей Л.А., Данилова М.В., Дербенева М.Ю., Рыкман Л.В. Профконсультационное заключение: Общий психологический практикум. СПб., 2011.
32. Головей Л.А., Данилова М.В., Рыкман Л.В. Личностное и профессиональное самоопределение с практикумом. Учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГУ, факультет психологии, 2014.
33. Головей Л.А., Манукян В.Р. Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода. Вестник СПбГУ. 2003. Серия 6. Вып. 4.
34. Головей Л.А., Петраш М.Д. К проблеме соотношения возрастного и профессионального развития личности // Материалы научн.-практ. конф. «Ананьевские чтения». / Под общ. ред. Л.А. Цветковой, Г.М. Яковлева. СПб.: Изд-во СПбГУ. 2004. С. 100–108.
35. Головей Л.А., Петраш М.Д. К проблеме становления субъекта деятельности // Психология самореализации личности / Отв. ред. Л.А. Коростылева. СПб., 2007.
36. Грачев А.А. Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. С. 26–36.
37. Грецов А.Г. Выбираем профессию: Советы практического психолога. СПб., 2005.
38. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004.
39. Данилова М.В. Профессиональное самоопределение подростков в связи с интеллектуально-личностными особенностями и социально-семейной ситуацией развития. Автореф. дисс. канд. психол. наук, СПб., 2009.
40. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. № 3. С. 20–25.
41. Деметьева Л.В. Субъективная оценка профессиональных стрессоров и совладающее поведение в период взрослости. автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: Изд-во СПбГУ. 2010.

42. Денисова Т.Н. особенности представлений о времени у школьников и студентов с различной выраженностью мотивации достижения // Вестник МГУ. 2013. Серия 14. Психология. № 1. С. 111–122.
43. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация — основание акмеологического развития: монография. М.: МПСИ. Воронеж: МОДЭК. 2010.
44. Додонов Б.И. О сущности интересов и подходе к их исследованию // Советская педагогика. 1971. № 9. С. 72–81.
45. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. 1975. № 6. С. 21–23.
46. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.
47. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
48. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность представителей социномических профессий с различным уровнем выгорания Автореферат дисс ... канд. психол. наук. М., 2008.
49. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб., 2007.
50. Емельянова Т.Г. Социальная активность в профессиональном самоопределении студентов ссуза. Автореф. дисс. канд. психол. наук Ижевск, 2006.
51. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
52. Загвоздкин В.К. О вальдорфской педагогике и ее критиках. Журнал «Человек». М.: № 1. 1998.
53. Занков Л.В. К вопросу о соотношении обучения и развития. // Содружество ученого и учителя. Книга для учителя. / Сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик. М., 1991.
54. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М. 2003.
55. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия», 2007.
56. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
57. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. Л. А. Головей, А. А. Крылова. СПб., 2003.
58. Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. СПб., 2013.
59. Исмагилова И. Н. Формирование смысло-ценностных основ профессионального самоопределения студентов ссуза. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Тюмень, 2006.
60. Казьмина Е. Г. Психологические условия и факторы профессионального самоопределения будущих рабочих: на примере студентов профессионального колледжа. Дисс. канд. психол. наук. Тамбов, 2006.
61. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2007.
62. Карпов А. В. Экспериментальное изучение структурной организации процессов принятия решения // Мышление. Опыт. Практика. Ярославль, 1986.
63. Карпов А. В. Психологические основы принятия решения в профориентационной работе. М., 1986.
64. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1988. С. 39.
65. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2007.
66. Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982.
67. Копина О.С., Суслова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 119–132.
68. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГУ, 2006.
69. Кочнева Л. В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.

70. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: «Питер», 2007.
71. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М., 1993. С. 235.
72. Крупнов А. И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А. И. Крупнова / Под ред. А. И. Крупнова, И. А. Новиковой. М., 2009. С. 9–22.
73. Крюкова Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 18–20.
74. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
75. Кудрявцева Н. А. Теоретическая модель интеллектуального потенциала // Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под. ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. СПб., Изд-во СПбГУ, 2003. С. 7–36.
76. Кулагина И. Ю. Развитие мотивационной сферы подростков-сирот // Другое детство: Сб. тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / ред.: Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. М., 2009. С. 35–37.
77. Кулезнева И. Н. Развитие профессиональной идентичности студентов в условиях среднего профессионального образования. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008.
78. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок. М.: «Идея-Пресс», 2000.
79. Кэррол Р. Т. Вальдорфские школы // Энциклопедия заблуждений: собрание невероятных фактов, удивительных открытий и опасных поверий = The Skeptic's Dictionary: A Collection of Strange Beliefs, Amusing Deceptions, and Dangerous Delusions. М.: Диалектика, 2005.
80. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. Л.: «Медицина», 1970. С. 178–208.
81. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Избранные труды. Воронеж, 2003.
82. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии // Личностный потенциал; структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 12–42.
83. Лернер П. С. Среда бытия российского растущего человека в изменяющемся мире // Пирамида опыта. 2003. № 1. URL: www.piramida-maxima.ru
84. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М.: «Академия», 2008.
85. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2008.
86. Манукян В. Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
87. Маркова А. К., Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996.
88. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб., 2006.
89. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. М.: «Евразия». 1997.
90. Махнач А. В. Жизнеспособность: смена парадигмы исследования // Психология совладающего поведения // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2 т. / Отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома, 2010. Т. 1. С. 54–56.
91. Махнач А. В., Лактионова А. И. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную адаптацию старшеклассников // Другое детство: Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Под ред.: Л. Ф. Обуховой, И. А. Корепановой. М., 2009. С. 216–218.
92. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.

93. Мещерякова И.А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 5–10.
94. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии. М., 1998.
95. Морозова Я. С. Особенности личностно-профессионального развития выпускников колледжа на этапе вузовского обучения. Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006.
96. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: «Когито-Центр», 2004.
97. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. № 2. С. 110–111.
98. Недайвзов В. Н. Профессиональное самоопределение в моделях жизненного проектирования студентов технических колледжей: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Новочеркасск, 2005.
99. Николаева В. И. Психологические характеристики личностного выбора в подростково-юношеский период: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
100. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003.
101. Олпорт Г. Становление личности. М.: «Смысл», 2002.
102. Орестова В. Р. Формирование личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте. Дисс. ... канд. психол. наук. М. 2001.
103. Осипов П. Н. Студент средней профессиональной школы // Социологические исследования. 1998. № 11. С. 102–107
104. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: «Питер», 2007.
105. Петраш М. Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 88–100.
106. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002.
107. Портал средних специальных учебных заведений г. Санкт-Петербурга. Комитет по науке и образованию. URL: <http://www.spospb.ru/content/view/68/290/lang,ru/> Дата обращения 7.07.12.
108. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: «Речь», 2008. С. 567–579.
109. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб., 2007.
110. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / Под ред. В. Л. Оссовского. Киев: «Наукова Думка», 1987.
111. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во ин-та практической психологии, 1996.
112. Психология современного подростка / Под ред. Л. А. Ретуш. СПб., 2005.
113. Реан А. А. Теоретические основания и предметная область акмеологии личности // Проблемы общей акмеологии / Под ред. А. А. Реана. СПб.: СПбГУ, 2000. С. 85–97.
114. Ретуш Н. Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности // Автореф. дисс.... канд. психол. наук. СПб, 2002.
115. Рогинская Т. И. Феномен сопротивления адаптирующим воздействиям. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995.
116. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М.: «Рефл-бук, Ваклер», 1997.
117. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39–51.
118. Рыкман Л. В. К вопросу о формировании профессиональной идентичности на начальных этапах профессионализации // Вестник Санкт-Петербургского университета: Научно-теоретический журнал. 2008. № 4, С. 81–86.

119. Саломэ Е. А. Дифференциально-психологические аспекты профориентационного консультирования подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2005.
120. Семенова Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003.
121. Сергиенко Е. А. Становление контроля поведения как проявление индивидуальности и его роль в процессе адаптации // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. М., 2007. С. 251–276.
122. Сергиенко Е. С. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. М.: ИП РАН, 2008. С. 67–83.
123. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозр. психiatr. и мед. психол. 1994. № 1. С. 63–75.
124. Скибо Т. Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа. Дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2004.
125. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М., 2000.
126. Смыкова Т. А. Особенности личности подростков из неблагополучных семей // Другое детство: Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Ред.: Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. М., 2009. С. 44–45.
127. Сорокина Н. В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Тула, 2004.
128. Спиридонова Н. Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011.
129. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под ред. С. Т. Посоховой. М.: «АСТ»; СПб., 2005.
130. Старикова Л. Н. Профориентация и профессиональное самоопределение студентов средней профессиональной школы. Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Уфа, 2009.
131. Сыманюк Э. Э. Психологический барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
132. Татарко С. А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсиа // Психологическая диагностика. 2009. № 1.
133. Тихонцева Н. Г. Профессиональное самоопределение воспитанников детских домов в условиях малого города // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Том 11. Психолого-педагогические науки. С. 29–32.
134. Толстых Н. Н. Развитие индивидуального хронотопа на детско-юношеском этапе жизненного пути человека // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы / Науч. ред. Н. А. Логинова, К. В. Карпинский. Гродно, 2012. С. 44–73.
135. Труфанов Д. О. Эмоциональная направленность личности в практике традиционных единоборств на примере Московского Центра изучения традиционного боевого искусства монастыря Шаолинь // Психолого-педагогическая наука и образование: гуманитарные технологии: Сб. материалов краевой науч. конф. студентов и молодых ученых, г. Красноярск, 22 апр. 2005 г. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2005. С. 211–216.
136. Фам А. Х., Леонтьев Д. А. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости (часть 1) / Вестник МГУ. М., 2013. Серия 14. Психология. № 1. С. 84–97.

137. Федотова Н. И. Эмоциональное отношение к жизни детей-сирот // Другое детство: Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Под ред. Л. Ф. Обуховой, И. А. Корепановой. М., 2009. С. 40–42.
138. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 2004.
139. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала. М.: Институт психологии РАН, 1998.
140. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1998.
141. Фромм Э. Искусств любить /Под ред. Д. А. Леонтьева. СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2008.
142. Хамитова И. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. № 1. Февраль, 2000.
143. Хамнаева А. Ю. Характеристики идентичности в меняющемся мире. URL: <http://www.e-culture.ru/Articles/2007/Hamnaeva.pdf>
144. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000.
145. Хухлаева О. В. Кризисы взрослой жизни. Книга о том, что можно быть счастливым и после юности. М.: «Генезис», 2009.
146. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М., 2004.
147. Чугунова Э. И. Личностные и средовые ресурсы детей-сирот как фактор успешности социальной адаптации выпускников учреждений интернатного типа. Региональная программа социальной адаптации выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. 30июня–1июля, 2011. Смоленск, 2011. С. 155–158.
148. Шамионов Р. М. Взаимосвязь субъективного благополучия с эмоциональной направленностью и ценностными ориентациями личности в разных условиях профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Вып. 1. С. 55–63.
149. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Каскад, 2005.
150. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
151. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004.
152. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.
153. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М.: «ПЦ Эксперимент», 1993.
154. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: «Питер», 2008.
155. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: «Речь», 2002.
156. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.
157. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
158. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
159. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб., 2005. С. 106–112.
160. Aldwin C. Stress, coping and development. NY.: Guilford, 2007. 432 p.
161. Antonovsky A. The structure and properties of the sense of coherence scale // Journal of Social Science Medicine. 1993. Vol. 36. 725–733.
162. Bandura A., Pastorelli C., Barbaranelli C. et al. Self-efficacy pathways to childhood depression // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 76. 258–269.

163. Berzonsky M. D. Identity style: Conceptualization and measurement // *Journal of Adolescent Research*. 1989. № 4. 267–281.
164. Bolanowski W. Anxiety about professional future among young doctors // *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 2005. Vol. 18(4). 367–374.
165. Breakwell G. M. Coping with threatened identities. L., N.Y.: Mithuen. 1986.
166. Brockner J. Self-esteem at work: Research, theory and practice. Lexington, MA: Lexington, 1988. 141–156.
167. Carver C., Scheier M. On the Self-Regulation of Behavior. NY: Cambridge University Press, 1998. 429 p.
168. Erikson E. H. *Childhood and society* (2nd ed.). New York, 1967.
169. Erikson E. H. *Identity, youth, and crisis*. New York, 1968.
170. Gould R. L. Transformations, growth and change in adult life. N.Y: Simon and Schuster. 1978.
171. Grotevant H. D., Cooper C. R. Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence // *Child development*. 1985. № 56. 415–428.
172. Havinghurst R. *Developmental tasks and education* (3rd ed.). NY: McKay, 1972. 25–37.
173. Holland J. L. *The Psychology of Vocational choice* / Waltham, Mass: Blaisdell. 1996.
174. Jourard S. M., Kempler B. The shadow side of self-disclosure // *J. of humanistic psychology*. 1987.
175. Jourard S. M. *The Transparent Self: Self-Disclosure and Well Being*. New York, 1964.
176. Jourard, S. M., Lasakow P. Some factors in self-disclosure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1958.
177. Kobasa S., Maddi S., Kahn S. Hardiness and health: a prospective study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42. № 1. 558–567.
178. Lazarus R. Coping theory and research: Past, present, and future // *Psychosomatic Medicine*. 1993. Vol. 55. 234–247.
179. Levinson D. A conception of Adult Development // *American psychologist*. 1986. № 41. 3–13.
180. Marsia J. E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.). *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley, 1980.
181. Petrosky M., Birkimer J. The relationship among locus of control, coping style, and psychological symptom reporting // *Clin. Psychol*. 1991. Vol. 47. № 3. 336–345.
182. Pulkkinen L. Femal and Mal Personality Stiles: A typological and Developmental Analysis // *Journal of Personaity and Social Psychology*. 1996. Vol. 70, № 6. 1288–1306.
183. Rogers C. R. *Theory of therapy, personality and interpersonal relationships*. New York, 1959.
184. Super D. E. *Vocational Development*. N.Y. 1957.
185. Tajfel H., Turner J. C *The Social identity theory of intergroup behavior* // *Psychology of intergroup relations*. Chicago. 1986.
186. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research // *Development psychology*. V. 18. 1982. № 3. 341–358.
187. Waterman A. S. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement // *Developmental Review*. 1999. № 19. 591–621.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета оптанта

Анкета оптанта (приложение 1) содержит ряд вопросов, направленных на выявление основных сведений об оптанта, его семье, любимых занятиях, имеющихся профессиональных навыках. По результатам анкеты оптанта делаются выводы о наличии у оптанта профессионального плана и степени его сформированности, об осознанности выбора профессии (самостоятельность выбора, направленность мотивов, выбор профессии с учетом личностных характеристик, интересов, склонностей, способностей). В анкету включены вопросы, позволяющие оценить варианты сформированности профессиональных планов оптантов. Были условно выделены уровни их сформированности:

- при условии выбора и профессии, и учебного заведения профплан может быть определен как сформированный;
- если выбрана либо только профессия, либо только учебное заведение, профплан идентифицируется как частично сформированный;
- если оптанта не имеет вариантов выбора профессии и учебного заведения, то его план считается не сформированным.

В состав анкеты оптанта также включены вопросы о мотивах профессионального выбора, которые могут быть разделены по своей направленности на внешние, отражающие второстепенные, несущественные признаки профессии (близость к месту жительства, выбор за компанию, престижность, деньги и т. п.), и внутренние, основанные на интересе к существу и содержанию самой деятельности (интерес, польза, достижение профессиональных высот и возможности профессионального карьерного роста).

В анкете отражены и другие важные моменты, касающиеся ситуации выбора профессии и профессионального образования (любимые и нелюбимые школьные предметы, хобби, успеваемость, степень влияния различных социальных институтов и др.).

Содержание анкеты оптанта:

ФИО _____ Возраст ____ Пол: М / Ж (нужное подчеркнуть)

Школа _____ Класс _____

Специализация школы / класса _____

1. Назовите ваши любимые учебные предметы _____

2. Назовите ваши нелюбимые учебные предметы _____

3. Назовите профессии, которые вам нравятся _____

4. Назовите профессии, которые вам не нравятся _____

5. Чем Вы любите заниматься в свободное время? _____

6. Какие секции, кружки, факультативы посещаете или посещали (укажите длительность)? _____

7. В какой работе класса или школы принимали участие? _____

8. Какая область деятельности или знаний из приведенного ниже вас больше всего интересует (проставьте ранг по предпочтению и подчеркните конкретный предмет; укажите средний балл по успеваемости):

Области деятельности	Порядок предпочтения (1 – самый высокий балл, 7 – самый низкий балл)	Средний балл (успеваемость)
Естественно-научная (химия, биология, медицина, геология, география, сельское хозяйство)		
Точные науки (математика, физика, информатика)		
Общественно-научная (история, философия, экономика, право, управление, юриспруденция)		
Гуманитарная (литература, журналистика, лингвистика, педагогика, психология, иностранные языки)		
Искусство (музыкальное, театральное, изобразительное)		
Спорт		
Другое (укажите что именно) _____		

9. Какую профессию вы решили избрать? _____

10. Наместили ли Вы пути ее получения (ВУЗ, колледж, курсы)? _____

11. Есть ли у вас родственники или друзья, которые работают по избранной вами профессии? _____

12. Есть ли у вас друзья, которые намерены избрать ту же профессию, что и Вы? _____

13. Какую профессию советуют Вам выбрать?

а) друзья _____

б) родители _____

в) учителя _____

14. Что для Вас является наиболее важным в будущей профессии (обведите те варианты, которые больше всего подходят Вам)?

1) условия труда,

2) сам процесс трудовой деятельности (его содержание),

3) высокая материальная обеспеченность,

- 4) контакты с людьми,
 - 5) полезность результатов,
 - 6) перспективность (профессиональный рост),
 - 7) подвижная работа и возможность получения новых впечатлений,
 - 8) спокойная работа,
 - 9) высокая степень ответственности,
 - 10) самостоятельное принятие решений,
 - 11) возникновение сложных или даже опасных ситуаций,
 - 12) возможность творческой деятельности,
 - 13) частые командировки,
 - 14) возможность создать что-то своими руками,
 - 15) работа на свежем воздухе,
 - 16) работа в помещении,
 - 17) романтичность,
 - 18) близость к месту жительства,
 - 19) независимость,
 - 20) другое (укажите) _____
15. Здоровье (наличие хронических заболеваний) _____
-

Спасибо за участие!

Приложение 2

Тест профессионального типа личности (Дж. Холланд) (модификация Центра профессионально-личностного консультирования СПбГУ)

Тест Д. Холланда (1996) позволяет выявить ведущий профессиональный тип личности. Согласно теории Д. Холланда, тип личности моделируется по следующей схеме: цели, ценности, интересы, профессиональные роли, возможности достижений. Профессиональная среда — это социальное окружение, которое создается личностями со сходными взглядами и предпочтениями, среда определяется теми типами личности, которые в ней преобладают. Д. Холланд выделил шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный.

Реалистический тип предпочитает заниматься конкретными объектами (вещами, животными, машинами) и их практическим использованием. Предпочитаемое окружение — природа, организации, имеющие жесткую иерархическую подчиненность (вооруженные силы, УВД и т. п.), производственные предприятия, транспорт, энергетика, техника.

Исследовательский тип ориентирован на идеи. Предпочитаемое окружение — исследовательские и проектные лаборатории, университеты, организации, предоставляющие свободу в действиях, ориентированные на достижения.

Артистический тип руководствуется эмоциями, чувствами. Предпочитаемое окружение — неструктурированные организации, дающие возможность для

самовыражения: студии, школы и институты искусств, музеи, рекламные и дизайнерские фирмы.

Социальный тип ориентирован на людей. Предпочитаемое окружение — социальные организации, образовательные и воспитательные учреждения, медицинские, психологические, консультативные службы, сфера социального обслуживания, спортивные общества.

Предпринимательский тип направлен на проблему, задачу. Предпочитаемое окружение — государственные и политические организации, организации по распоряжению финансами, компании по продаже, агентства недвижимости, брокерские фирмы.

Конвенциональный тип предпочитает порядок. Профессиональная среда — офисы, банки, бухгалтерские конторы, отделы контроля качества, архивы, картотеки.

Согласно модели Холланда, изображенной в виде гексагона, существуют более и менее совместимые с типами личности типы профессиональной среды. Степень совместимости профессионального типа личности и типа среды обратно пропорциональна расстоянию между соответствующими вершинами. Показатели профессионального типа личности, находящиеся на соседних вершинах гексагона, соответствуют гармоничному профессиональному коду, что говорит о наиболее адекватном соответствии профессионального типа личности и профессиональной среды, в которой личность самореализуется. Показатели профессиональных типов личности, находящиеся на дальних друг от друга вершинах гексагона, образуют негармоничный профессиональный код личности.

Согласно типологии Дж. Холланда, каждый человек в той или иной мере относится к определенному профессиональному типу. По результатам диагностики выделяют три предпочитаемых типа профессиональной среды. Успех и удовлетворенность в профессии определяется тем, в какой степени тип личности человека соответствует типу профессиональной среды.

Методика Дж. Холланда (Краткий вариант).

Инструкция. «Выберите, пожалуйста, из каждой пары профессий одну профессию, которая привлекает Вас в большей степени, и обведите в кружочек номер этой профессии. Если в паре профессий, которую Вы рассматриваете, Вас не привлекает ни одна профессия, то найдите пару, в которой Вас привлекают обе профессии. Отметьте кружочком номера обеих этих профессий.

Бланк ответов.

1а	Инженер-технолог	1б	Физик-экспериментатор
2а	Завуч по внеклассной работе	2б	Предприниматель
3а	Дизайнер	3б	Чертёжник
4а	Учёный-химик	4б	Бухгалтер
5а	Политический деятель	5б	Писатель
6а	Повар	6б	Наборщик текстов
7а	Нотариус	7б	Редактор научного журнала
8а	Воспитатель	8б	Художник

9а	Кинолог (собаковод)	9б	Телефонист справочной службы
10а	Электрик	10б	Агент по недвижимости (риелтор)
11а	Переводчик худ. литературы	11б	Директор агрофирмы
12а	Детский врач	12б	Кассир
13а	Заведующий магазином	13б	Фотограф
14а	Философ	14б	Психиатр
15а	Оператор ПК	15б	Карикатурист
16а	Садовник	16б	Метеоролог
17а	Педагог	17б	Директор издательства
18а	Певец	18б	Маляр
19а	Эколог	19б	Служащий банка
20а	Менеджер по продажам	20б	Дирижёр
21а	Автослесарь	21б	Секретарь-референт
22а	Администратор гостиницы	22б	Генетик
23а	Тренер	23б	Пародист
24а	Водитель	24б	Медсестра/ медбрат
25а	Библиотекарь	25б	Директор производства
26а	Архитектор	26б	Математик
27а	Работник детской комнаты милиции	27б	Фармацевт
28а	Судья	28б	Военный
29а	Биолог	29б	Гид-экскурсовод
30а	Работник паспортной службы	30б	Скулытор
31а	Строитель	31б	Логопед
32а	Экономист	32б	Следователь
33а	Научный работник музея	33б	Консультант «телефона доверия»
34а	Контролёр по качеству	34б	Криминалист
35а	Киномеханик	35б	Программист
36а	Глазной врач	36б	Дипломат
37а	Актёр	37б	Ветеринар
38а	Археолог	38б	Товаровед
39а	Маркетолог	39б	Документовед
40а	Часовой мастер	40б	Стилист
41а	Продюсер	41б	Учёный
42а	Психолог	42б	Поэт

Обработка и интерпретация результатов.

По каждому из профессиональных типов подсчитывается количество выбранных профессий, соответствующих данному типу.

Ключ:

Реалистический тип: 1а, 3б, 6а, 9а, 10а, 16а, 18б, 21а, 24а, 28б, 31а, 35а, 37б, 40а

Исследовательский тип: 1б, 4а, 7б, 14а, 16б, 19а, 22б, 26б, 29а, 33а, 34б, 35б, 38а, 41б

Артистический тип: 3а, 5б, 8б, 11а, 13б, 15б, 18а, 20б, 23б, 26а, 30б, 37а, 40б, 42б

Социальный тип: 2а, 8а, 9б, 12а, 14б, 17а, 23а, 24б, 27а, 29б, 31б, 33б, 36а, 42а

Предпринимательский тип: 2б, 5а, 10б, 11б, 13а, 17б, 20а, 22а, 25б, 28а, 32б, 36б, 39а, 41а

Конвенциональный тип: 4б, 6б, 7а, 12б, 15а, 19б, 21б, 25а, 27б, 30а, 32а, 34а, 38б, 39б

После подсчета данных выделяется *ведущий профессиональный тип*, который набрал наибольшее количество баллов.

Профессиональный код строится на основе трех профессиональных типов, набравших максимальное значение, по убыванию.

(В основу модификации данного варианта методики Дж. Холланда был положен вариант этой методики, разработанный А. Сукамяги с коллегами, 1988).

Приложение 3

Анкета жизненных ориентиров (М. В. Данилова)

Анкета жизненных ориентиров подростков составлена на основе анализа работ Л. А. Головей, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, И. С. Кона, Г. Г. Коннычевой, Л. М. Митиной, Л. А. Регуш, Н. С. Пряжникова, Д. И. Фельдштейна и др., а также на основе анкеты оптанта, применяемой в профориентационной диагностике, и нашего опыта работы. Анкета отражает аспекты планирования подростками жизненного и профессионального пути (рациональное распределение времени, самореализация и пр.), мотивы, определяющие их выборы, поступки и поведение (интерес, польза для других, стремление к достижениям, карьера, деньги т. п.), отношение к различным ценностям (выбор профессии, образование, любовь, дружба, окружающая природа, патриотизм, искусство, приключения и др.) и предполагает выявление основных жизненных ориентиров старших подростков.

В целом, комплекс мотивов, основных ценностей и планов в самоопределении подростков может быть определен как **жизненные ориентиры**, отражающие смыслы, жизненные позиции, отношения и перспективы, на которые опираются подростки, планируя жизненный и профессиональный путь. Формируясь в процессе онтогенетического развития и взаимодействия с окружающей социальной действительностью, жизненные ориентиры являются важнейшим фактором целостного развития подростка как личности и субъекта деятельности (труда, познания, общения). Таким образом, в нашем понимании жизненные ориентиры — это комплекс характеристик, которые задают общую направленность устремлениям личности подростка, являются мотивационно-ценностной составляющей личностного и профессионального самоопределения, отражают жизненные позиции, ценности, мотивы, планы и особенности социальной активности.

Полученные эмпирические данные были подвергнуты процедуре факторного анализа. Факторизация данных позволяет выделить три блока жизненных ориентиров, образующих следующие факторы.

Первый фактор (собственное значение 3,06) описывает 20,4 % объясненной дисперсии, включает в себя с положительным знаком показатели, отражающие такие понятия, как «развлечения», «отдых», «любовь», «хобби», «дружба» (табл. 1).

Фактор может быть интерпретирован как фактор ориентации на ближние перспективы. Ориентация на ближние перспективы отражает активность подростков в решении ближайших задач, таких как установление взаимоотношений со сверстниками, поиск общих интересов с ними и возможностей их реализации.

Таблица 1

Фактор ориентации на ближние перспективы

Переменные	Факторная нагрузка
Возможность интересного, приятного времяпрепровождения, развлечений	0,781
Стремление больше отдыхать	0,749
Любовь, любимый человек	0,648
Возможность заниматься своим хобби, любимыми занятиями	0,630
Общение с друзьями	0,537

Второй фактор (собственное значение 2,65) описывает 17,7 % объясненной дисперсии и может быть интерпретирован как фактор эмоционально-нравственных жизненных ориентиров (табл. 2).

Таблица 2

Фактор эмоционально-нравственных ориентиров

Переменные	Факторная нагрузка
Забота о природе, о защите окружающей среды	0,764
Стремление принести пользу другим	0,727
Возможность самореализации, самовыражения	0,604
Возможность участия в творческой деятельности	0,562
Возможность проявить патриотизм, любовь к своей стране	0,539

Особенности эмоционально-нравственных ориентиров отражают направленность личности на нравственные ценности, философско-мировоззренческие и эстетические категории.

Третий фактор (собственное значение 2,56) описывающий 17 % объясненной дисперсии, может быть условно назван фактором прагматической ориентации (табл. 3).

Таблица 3

Фактор прагматической ориентации личности

Переменные	Факторная нагрузка
Стремление построить профессиональную карьеру	0,796
Возможность профессионального развития	0,764
Возможность получения денег, материальная обеспеченность	0,575
Стремление к достижениям в разных сферах жизни	0,556
Рациональное распределение своего времени	0,428

Фактор прагматической ориентации предполагает совмещение материальной обеспеченности и ориентированность на построение карьеры, достижения и рациональное распределение времени своей жизни.

Таким образом, полученные в результате факторизации блоки содержательно отражают:

— ориентиры, направленные на **ближние перспективы**, решение задач «**сегодняшнего дня**» (развлечения, отдых, любовь, дружба, возможность интересных занятий);

— **эмоционально-нравственные** ориентиры, направленные на внутренние переживания и чувства (возможность участия в творчестве, стремление к самореализации, ценности природы, патриотизма);

— **прагматические** ориентиры личности, направленные на удовлетворение потребностей в материальной обеспеченности, на умение рационально распределять свое время, на мотивацию к достижениям в любой сфере жизни, в том числе в профессиональной.

Для проверки внутренней надежности, согласованности отдельных элементов анкеты в измерении тех признаков, на которые они направлены, был применен анализ надежности с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Анализ показал достаточную надежность параметров анкеты по всем факторам (для первого фактора α Кронбаха = 0,780, для второго фактора α Кронбаха = 0,775, для третьего фактора α Кронбаха = 0,764).

Бланк анкеты жизненных ориентиров

Инструкция: «Отметьте, пожалуйста, в какой степени предложенные пункты анкеты являются важными для Вас **в данный момент** жизни (от 0 до 4, где 0 — “для меня совершенно не важно”, а 4 — “это для меня очень важно”)».

1	Профессиональное развитие (выбор профессии, образования)	0 1 2 3 4
2	Забота о природе, о защите окружающей среды	0 1 2 3 4
3	Возможность заниматься своим хобби, любимыми занятиями	0 1 2 3 4
4	Рациональное распределение своего времени	0 1 2 3 4
5	Любовь, любимый человек	0 1 2 3 4
6	Возможность самореализации, самовыражения	0 1 2 3 4
7	Возможность получения денег, материальная обеспеченность	0 1 2 3 4
8	Стремление принести пользу другим, обществу	0 1 2 3 4
9	Стремление больше отдыхать	0 1 2 3 4
10	Стремление построить профессиональную карьеру	0 1 2 3 4
11	Возможность участия в творческой деятельности	0 1 2 3 4
12	Возможность интересного, приятного времяпрепровождения, развлечений	0 1 2 3 4
13	Стремление к достижениям в разных сферах жизни	0 1 2 3 4
14	Возможность проявить патриотизм, любовь к своей стране	0 1 2 3 4
15	Общение с друзьями	0 1 2 3 4

Обработка данных

Так как в каждый фактор вошли по 5 характеристик, то при построении системы обсчета данных мы исходили из того, что для возможности последующего сравнения, представленность каждого блока может отвечать единой схеме. Респонденты, отвечая на предложенные вопросы, определяли значимость параметров по 5-балльной шкале (от 0 до 4). Таким образом, наибольшее количество баллов, которое можно получить в каждом блоке, равно 20.

Обработка данных анкеты:

Ориентация на ближние перспективы (решение ближайших задач): 3, 5, 9, 12, 15;

Эмоционально-нравственные ориентиры, направленные на внутренние переживания и чувства: 2, 6, 8, 11, 14;

Прагматические ориентиры личности: 1, 4, 7, 10, 13.

Получив сумму баллов по каждому фактору, можно определить приоритеты жизненных ориентиров для каждого респондента или исследуемой группы в соответствии с задачами исследования.

С помощью процедур статистического анализа данных были получены условные нормы для респондентов 15–17 лет.

Условные нормы Общая выборка

№	Название фактора	Баллы		
		низкие	средние	высокие
1	Ориентация на ближние перспективы	0–13	14–17	18–20
2	Эмоционально-нравственные ориентиры	0–10	11–15	16–20
3	Прагматические ориентиры	0–13	14–17	18–20

Группы по полу

№	Название фактора	Баллы		
		низкие	средние	высокие
Юноши (15-17 лет)				
1	Ориентация на ближние перспективы	0–11	12–17	18–20
2	Эмоционально-нравственные ориентиры	0–10	11–15	16–20
3	Прагматические ориентиры	0–14	15–17	18–20
Девушки (15-17 лет)				
1	Ориентация на ближние перспективы	0–14	15–17	18–20
2	Эмоционально-нравственные ориентиры	0–10	11–15	16–20
3	Прагматические ориентиры	0–12	13–17	18–20

Описание уровней выраженности жизненных ориентиров:

Фактор «Ориентиры на решение ближайших задач». Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек в основном ориентирован на ближние перспективы, направляя свою активность на решении таких возрастных задач, как поиск любви и дружбы, близкой по интересам группы и возможностей реализации своих интересов. Низкие показатели говорят о блокировании активности в решении этих задач, о возможных трудностях социализации подростка.

Фактор «Эмоционально-нравственные ориентиры». Высокие показатели характерны для подростков и юношей с высоким уровнем рефлексии и отражают сформированность нравственных понятий и ценностей, ориентацию на внутренние мотиваторы при формировании выборов и принятии решений. Низкие показатели отражают незрелость ценностно-смысловой сферы, мировоззренческих позиций личности.

Фактор «Прагматические ориентиры». Высокие показатели говорят о практической направленности личности, активном стремлении к рационализации своей жизни, ориентации в основном на результат, нередко с ориентацией на внешние

мотиваторы достижений. Низкие показатели в целом могут свидетельствовать о трудностях в личностном и профессиональном самоопределении, недостаточной сформированности или отсутствии целей и планов на будущее.

Приложение 4

Методические рекомендации. Психологическое сопровождение профессионального развития на этапах выбора профессии, профессионального обучения и начала профессиональной деятельности

Головей Л.А., Данилова М.В., Манукян В.Р., Петраш М.Д.

1. Характеристика профессионального и личностного развития подростков на этапе выбора профессии.

Исследования показывают, что личностное и профессиональное развитие человека тесно взаимосвязаны: с одной стороны, личностные качества во многом определяют выбор профессии и подготовку к ней, с другой стороны, профессия оказывает существенное влияние на формирование и развитие личности.

Потребность в самоопределении является важнейшим личностным новообразованием подросткового и юношеского возраста. Согласно И. С. Кону, проблема самоопределения разбивается на два основных вопроса: кем быть — профессиональное самоопределение и каким быть — ценностно-смысловое, личностное самоопределение. Л. И. Божович отмечает, что двуплановость самоопределения выражается в единстве профессионального самоопределения и самоопределения через общие, лишенные конкретности искания жизненного смысла. М. Р. Гинзбург делает акцент на ценностно-смысловой природе самоопределения, говоря о том, что самоопределение — это активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и прояснение на этой основе смысла своего существования.

Содержание и факторы профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте описаны в работах известных отечественных и зарубежных психологов (Л. А. Головей, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Г. Крайг, Д. Сьюпер и др.). Профессиональное самоопределение личности рассматривается как сложный процесс, являющийся одной из сторон развития личности, ее жизненного самоопределения. Выбор профессии происходит не мгновенно, а в течение достаточно длительного периода. И. С. Кон выделяет следующие возрастные этапы ориентировки ребенка в мире профессий: детская игра, подростковая фантазия, предварительный выбор. По Э. Гинзбергу, до 11-летнего возраста у ребенка продолжается стадия фантазии — дети воображают, кем они хотят быть, независимо от способностей, подготовки, потребностей рынка труда. Следующая стадия — гипотетическая, с 11 до 17 лет, включает период интереса (с 11 до 12 лет дети делают свой выбор, главным образом руководствуясь своими склонностями и интересами); период способностей (с 13 до 14 лет подростки больше узнают о требованиях, предъявляемых данной профессией, приносимых ею материальных благах, а также о различных способах обучения и подготовки и начинают думать о своих способностях

применительно к требованиям той или иной профессии); период оценки (с 15 до 16 лет молодые люди пытаются «примерить» ту или другую профессию к себе, своим интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной профессией требования с реальными возможностями); и четвертый, переходный, период (около 17 лет юноши и девушки совершают переход к реалистическому выбору профессии под влиянием родителей, друзей, сверстников, школы и т. д.).

По мнению Э. Ф. Зеера, для возраста первичного реального выбора профессии (вторая стадия профессионального становления) характерны профессионально окрашенные фантазии, романтические профессиональные намерения, ситуативные выборы учебного учреждения. Ориентация на романтические профессии складывается под влиянием различных внешних факторов. Профессиональные намерения ребенка в этот период часто диффузны, неопределенны. В процессе знакомства с выбранной профессией у большинства молодых людей укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности.

К 14–16 годам у девушек и юношей уже сформированы разносторонние знания о мире профессий, имеется представление о желаемой профессии. Нужен конкретный профессионально ориентированный план: продолжить ли учебу в общеобразовательной или профессиональной школе. На стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности: в зависимости от профессиональных намерений изменяется и мотивация. Учеба в старших классах приобретает профессионально ориентированный характер, а в профессиональных учебных заведениях она имеет отчетливо выраженную учебно-профессиональную направленность, т. е. на стадии оптации происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную. Кардинально изменяется социальная ситуация развития. При этом неизбежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое приобретает характер кризиса учебно-профессиональной ориентации. Старшеклассники отчетливо переживают этот кризис с 14 до 16 лет, сначала перед окончанием 9 класса, а затем в связи с завершением школьного образования. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования или профессиональной подготовки.

В реальной жизни профессиональный выбор подростка обусловлен действием многих разноплановых факторов, как внешних, так и внутренних. Можно выделить следующие группы факторов:

1) Влияние родителей, которое они оказывают разными способами: обучая своей профессии, поощряя или осуждая интересы и увлечения ребенка, воздействуя всей семейной атмосферой, своим примером. Родители направляют или ограничивают выбор своих детей, настаивая на продолжении или прекращении обучения, на определенной школе или вузе, определенной специализации. По данным исследований, высокий уровень образования матери и профессиональный статус отца способствует согласию детей с их мнением по поводу выбора профессии.

2) Влияние друзей и значимого окружения. В реальности большинство молодых людей согласуют свои профессиональные планы не только с родителями, но и с друзьями (под влиянием друзей могут за компанию идти в то или иное учебное профессиональное учреждение), с учителями, с другими значимыми для них людьми.

3) Полоролевые стереотипы. На выбор молодыми людьми специальности в значительной степени влияют ожидания общества по поводу того, какую работу должны осуществлять мужчины, а какую — женщины. Полоролевые стереотипы могут способствовать тому, что юноши проявляют больший интерес к научно-техническим дисциплинам, а девушки более склонны к сфере искусства или обслуживания.

4) Уровень общих и специальных способностей подростка. Наличие определенных способностей может оказаться решающим фактором для достижения быстрого успеха в избранной сфере деятельности, дает возможность получить хорошие результаты после соответствующего обучения и приобретения необходимого опыта. Целый ряд профессий требуют специфических способностей. Однако многие подростки не представляют своих возможностей, делают нереалистические выборы, мечтают о высокопрестижных профессиях, для которых у них нет необходимых данных.

5) Структура интересов и мотивов, стремление стать высококвалифицированным специалистом. Мотивация на получение профессионального образования во многом определяется как процессами, происходящими в ближайшем окружении подростка, так и в целом в обществе. Причинами выбора продолжения образования в вузах могут являться не только интерес к профессии, выраженные способности, но и престиж и авторитет вуза, перспективы найти хорошую работу после окончания обучения. Наиболее значимыми при выборе профессионально-технического училища являются причины экономического характера: высокий заработок в будущем, материальная независимость, стремление к самостоятельности. Значительная часть подростков, выбравших обучение в училище, связывает свой выбор с плохой адаптацией к системе школьного образования и нарушением взаимоотношений с учителями. На выбор подростка оказывают большое влияние и социальные факторы: уровень материальной обеспеченности семьи, ее состав.

Таким образом, делая свой первый реальный профессиональный выбор, молодой человек переходит на новый этап своего личностного и профессионального развития.

1.1. Направления психологического сопровождения профессионального самоопределения подростков

Как показало проведенное исследование, наиболее страдают следующие стороны профессионального самоопределения: информированность о мире профессий, несформированность познавательных интересов, которые являются основой формирования профессиональной направленности, неадекватное самопознание, незрелость самооценки, недостаточное стремление к самостоятельности, трудности с принятием ответственности за выбор, несформированность мотивации и целеполагания. Следует учитывать возрастной и половой аспект самоопределения, в связи с которым у девушек наиболее кризисным периодом самоопределения является возраст 14–15 лет, у юношей острая фаза кризиса приходится на возраст 16 лет. Юноши, как правило, испытывают больше трудностей. Важно учитывать семейную ситуацию развития. Наше исследование показало, что в наиболее трудной ситуации оказываются подростки, воспитывающиеся в условиях материнской

депривации, подростки из многодетных семей, из семей с низким уровнем образования родителей, а также из несплоченных, конфликтных семей и из семей, в которых преобладает авторитарный стиль воспитания. Эту группу можно выделить как группу риска затруднений профессионального самоопределения. Направления психологического сопровождения включают: психодиагностическую работу, консультативную помощь на этапе профессионального выбора; мероприятия по активизации профессионального самоопределения, направленные на информирование подростков о мире профессий, на углубление самопознания; обучение целеполаганию, планированию будущего и поведению на рынке труда.

1.1.1. Профориентационная диагностика

Работа начинается с заполнения Анкеты оптанта (Приложение 1).

В таблице 1 представлены психодиагностические методы в профориентационной работе с подростками.

Таблица 1

Профориентационная психодиагностика

Показатели	Методики (название и автор)	Возраст
Профессиональная направленность	ДДО (Е. А. Климов) ОПГ-III ОПГ, ОПГ-М, ОПГ-6	С 11–12 лет С 13–14 лет С 15–16 лет
Профессиональный тип личности	Методика Дж. Холланда, короткий вариант Методика Дж. Холланда, полный вариант	С 13–14 лет С 15–16 лет
Познавательные интересы	Карты интересов А. Е. Голомштока в модификациях: Б. А. Федоришина С. Я. Карпиловской Л. А. Головей	С 11–12 лет С 13–14 лет С 15–16 лет
Свойства личности	Опросник коммуникативных и организаторских склонностей Б. А. Федоришина и В. В. Синявского.	С 13–14 лет
	Методика определения свойств темперамента Г. Айзенка, модификация Т. В. Матолиной (подростковый вариант)	С 13–14 лет

Подбор конкретных методик из каждой группы осуществляется профконсультантом в зависимости от возраста клиента и ситуации профессионального выбора (Головей, Данилова, Дербенева, Рыкман, 2011).

1.1.2. Профориентационная консультация

Профконсультация проводится индивидуально. Консультация должна проходить в режиме диалога при активном участии подростка, как ситуация обучения правилам выбора профессии, углубления самопонимания и ориентирования в своих интересах, направленностях и возможностях, без давления на клиента, без навязывания ему своих решений. Выбор должен сделать сам консультируемый, только в этом случае он будет стремиться реализовать его. Очень важно то, что профессиональный план вырабатывается в ходе совместного обсуждения. Это способствует повышению осознанности и ответственности выбора профессии, делает выбор более аргументированным. Консультант должен стремиться не просто помочь выбрать сферу профессиональной деятельности, но и показать пути профессионализации

и перспективы роста. Важно обсудить первые шаги, которые необходимо сделать, наметить план действий.

Тактика проведения профконсультации может быть различной в зависимости от конкретных потребностей клиента и ситуации профессионального выбора.

1.1.3. Активизация профессионального и личностного самоопределения

Для целей психологической поддержки профессионального самоопределения предлагается специальная программа, целью которой является активизация субъекта профессионального выбора, формирование мотивационной готовности к выбору профессии, повышение информированности о профессиональном мире, углубление самопонимания, обучение принятию решений, формирование навыков уверенного поведения на рынке труда (Головей, Данилова, Дербенева, Рыкман, 2010).

Важными средствами, обеспечивающими успешность реализации программы, выступают авторитет и доверие к ведущему, доверительные отношения между членами группы, информационное воздействие, эмоциональный отклик участников группы, активизация логического мышления и стратегий совладающего поведения.

Содержательные и формальные аспекты профориентационных программ зависят от целого ряда факторов. Это могут быть внешние социальные факторы, такие как ситуация в стране, ситуация на рынке труда, конкретные события, произошедшие в последнее время в данном городе и в данной школе. Или внутренние, психологические факторы, такие как личностные особенности участников группы, конкретные запросы и обнаруженные психологические проблемы, уровень интеллектуальной зрелости и общей культуры, возрастно-половой состав группы и т. д. Поэтому для каждой группы специалист-психолог готовит программу работы, учитывающую все эти разнообразные особенности. Наполнение программы конкретными психотехниками, играми и упражнениями может изменяться с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики конкретной группы старшеклассников.

Алгоритм составления профориентационной программы должен включать определение целей и задач работы, выделение основных проблем и приоритетных направлений работы, подбор методов работы, конкретных упражнений, заданий, игр и т. п.; составление графика работы в соответствии с темами и видами занятий; составление опорного конспекта для всего курса. При подборе конкретных занятий и упражнений необходимо, по возможности, их разнообразить, т. е. чередовать занятия, адресованные к разным психологическим подструктурам (вербальной, образной, моторной и т. п.). Рекомендуются для каждого занятия иметь несколько заготовленных «про запас» упражнений, т. к. темпы работы и скорость усвоения в разных группах варьируют. Желательно также подобрать несколько таких методов, результаты работы с которыми участники группы могли бы обсудить с родителями и в своей референтной группе.

Ниже приведены некоторые упражнения, иллюстрирующие возможности программы.

Упражнение «Шляпа профессий».

Упражнение можно использовать с опорой на классификацию Климова Е.А. (как для введения теоретической информации, так и для ее закрепления).

Цель. Расширение знаний о мире профессий и актуализация имеющихся знаний.

Примерное время проведения. 20–25 минут.

Оборудование и материалы. Шляпа или шапка, заранее заготовленные ведущим маленькие листочки с названиями профессий, сложенные вчетверо (не менее 20), часы (таймер или секундомер).

Порядок проведения. Необходимо четное количество участников (если в группе нечетное количество, то в упражнении участвует один из ведущих). Участники объединяются в пары и рассаживаются в круг так, чтобы партнеры оказались четко друг напротив друга.

Каждая пара играет против всех остальных. За 30 секунд участник старается объяснить партнеру смысл профессии, вытащенной из шляпы. При этом объяснять можно только словами, не называя саму профессию и не используя однокоренных слов. Если нарушено это правило, то по решению группы листочек с этой профессией либо изымается из общего подсчета, либо сворачивается и кладется обратно в шляпу (примечание: второй вариант предпочтительнее, т. к. создает некий игровой бонус). Партнер должен угадать профессию и назвать ее в строгом соответствии с формулировкой на листочке. Листочек с отгаданной профессией участник оставляет себе, если 30 секунд не истекли, то достает из шляпы следующий листочек. По истечении времени шляпа передается следующей паре, ведущий засекает время. Таким образом, объясняются все профессии, написанные на листочках в шляпе. В конце подсчитывается общее количество угаданных каждой парой профессий. Один раз за всю игру участник может воспользоваться «бонусом»: если он не знает саму профессию или не может объяснить ее, то может свернуть листочек, кинуть его обратно в шляпу и достать из шляпы другой, пока не истекли 30 секунд (примечание: данное правило обеспечивает свободу выбора участника, ведь какие-то профессии объяснить легче, какие-то сложнее). Во время объяснения все остальные участники соблюдают тишину, не подсказывают и не подглядывают, что написано на вытащенном листочке (за соблюдением этого правила внимательно следит ведущий).

Параметры обсуждения. Как правило, данное упражнение отличается повышенной эмоциональностью участников и высокой динамикой самой процедуры. После подсчета результатов аплодисментами награждается пара-победитель.

Можно задать группе следующие вопросы: какие профессии было объяснять легко, а какие, наоборот, трудно? Как чаще всего объяснялись профессии?

Обычно самое распространенное объяснение — по предмету труда, по сферам применения. Ведущий совместно с группой уточняет содержание профессий.

После проведения этого упражнения можно перейти к другим менее распространенным основаниям для объяснения — классификациям профессий.

Замечания ведущим. Среди загаданных профессий должны быть простые, всем известные и легкие для объяснения профессии, а также необходимо взять несколько сложных и новых для объяснения профессий (таких как менеджер, маркетолог, лоббист, андеррайтер, дизайнер, мерчендайзер, промоутер), можно взять многозначные профессии (такие как аниматор, тренер). Сложные для объяснения профессии, с одной стороны, создают игровую динамику данного упражнения, а с другой

стороны, носят проблемный характер и именно они обсуждаются после завершения игровой процедуры. Уточнить содержание новых профессий можно, обратившись к Интернет-ресурсам и другим источникам информации.

Упражнение «Положительные и отрицательные черты».

Цель. Формирование представлений о положительных и отрицательных сторонах одного и того же качества характера.

Примерное время проведения. 20–30 минут.

Порядок проведения. Упражнение проводится со всей группой в кругу.

Первый участник называет черту характера, которая, по его мнению, является положительной. Второй участник возражает: «Да, я согласен, но ...» и говорит, в каких случаях эта черта является отрицательной или может мешать.

Это упражнение можно проводить в два этапа. Второй этап лучше проводить с более подготовленными участниками. Инструкция: «Пожалуйста, теперь, называя качество характера, соотносите его с профессиями». Первый участник называет черту и говорит: «Эта черта очень важна для такой-то профессии». Второй участник отвечает: «Да, но в другой (и называет профессию) эта черта будет мешать». Затем называет черту, которая подойдет к названной им профессии. Например: 1. Эмоциональность – важная черта для актера. 2. Да, но если эта черта в избытке выражена у хирурга, то ему эта черта может помешать. Отличная черта для хирурга – аккуратность. И т. д.»

Результат, на который ориентировано задание. Задание ориентировано на развитие понимания различных сторон одного и того же качества, умение соотносить разные стороны характера с разными профессиями.

Параметры обсуждения. Показалось ли задание трудным? Легко ли было его выполнять? Какие примеры были наиболее интересными?

Упражнение «Мои цели».

Цель. Определение и упорядочивание иерархии собственных целей.

Примерное время проведения. 15 минут

Оборудование и материалы. листы формата А4, ручки.

Порядок проведения. каждый участник группы работает индивидуально:

Составить список своих целей (как можно больше)

Вычеркнуть то, что кажется мелким, несущественным.

Распределить все цели на три категории: самые важные, достаточно важные, важные.

В результате появляется список основных целей в порядке их приоритетности для человека. Обычно у подростков их оказывается от 1 до 4.

Параметры обсуждения. В обсуждении определяется, какие цели в большей мере свойственны участникам группы. Обсуждение заканчивается обменом впечатлениями:

- чем упражнение было полезно?
- что было наиболее интересным?
- что было наиболее сложным?
- что общего и какая разница между нашими желаниями и нашими целями?

2. Характеристика профессионального и личностного развития студентов в период обучения в средних и высших учебных заведениях.

Период профессионального обучения в среднем и высшем учебном заведении является начальным этапом профессионализации и обладает своими специфическими особенностями: задачами, трудностями и кризисами. Студенты представляют собой возрастную категорию, которая в психологии развития маркируется как период поздней юности или ранней зрелости и имеет свои возрастные задачи. В настоящее время в психологии развития существует представление о нормативном кризисе «вхождения во зрелость» (Шихи Г., Хухлаева О.В., Слободчиков В.И., Красило М.Д. и др.), хотя исследований о его психологическом содержании крайне мало. Психологическая сущность кризиса связывается с переходом в новую ценностно-смысловую общность взрослых людей («кризис рождения» по В.И. Слободчикову), связанным с процессами сепарации, индивидуализации, самореализации, осознания и принятия ответственности. Вхождение в период зрелости в социальных науках рассматривается как вид «социального перехода» — перехода индивида из одного социального состояния в другое (Бочаров, 2000. С. 19), когда происходят изменения ролевого поведения. Появляется необходимость осваивать новые роли, что сопряжено с трудностями из-за типичных для взросления и резко выраженных изменений: разрыв с родительским домом, начало профессиональной деятельности, партнерство в личной жизни и т. п., что отличает данный период от более или менее защищенного детства. Перемены в структуре социальных ролей, сопровождающие раннюю зрелость, являются переходными моментами и поворотными пунктами жизни, которые изменяют человека: он должен привести свои убеждения, установки и ценности в соответствие с теми ролями, которые исполняет, и теми контекстами, в которых живет. Овладение ролью взрослого человека предполагает включение молодого человека во все виды социальной активности, а это предполагает овладение новыми ролями, новыми видами деятельности и новыми условиями жизни. Т.З. Козлова (1993) отмечает трудности и противоречия этого процесса: неготовность к ответственности (причем, молодые люди могут сначала активно отстаивать свою независимость, а затем оказаться не готовыми к ней), диссонанс между потребностями и возможностями, причем новой потребностью, появляющейся на данном этапе, является потребность самостоятельно контролировать условия собственной жизнедеятельности.

В системной периодизации развития В.А. Ганзена и Л.А. Головей показано, что в возрасте 19–21 год проходит граница между первой (детской) и второй (взрослой, центральной) стадиями развития. Завершается главная фаза биологического развития, здесь отмечаются пики всех видов чувствительности, а также психофизиологических, психических и интеллектуальных функций, завершается формирование высших эмоций и самосознания. Значительные изменения происходят и в социальном плане, имеется в виду уход из родительского дома, появление собственной семьи, освоение профессиональных ролей. Таким образом, изменения затрагивают все уровни жизнедеятельности и носят как качественный, так и количественный характер, очевидна прерывность развития на данном этапе.

Начиная с периода ранней зрелости, развитие идет как минимум по двум взаимосвязанным линиям: онтогенетической (возрастное развитие)

и профессиональной, которые могут находиться в различных соотношениях. Поэтому, рассматривая кризисы профессионального развития в студенческой среде, невозможно обойти «возрастной» контекст развития. Кризисы профессионального развития, возникающие на этапе профессионального обучения в вузе и сузе в контексте возрастного развития, можно рассмотреть в качестве этапов переходного периода «вхождения во взрослость». Первичная профессионализация и начало профессиональной деятельности являются важными задачами ранней взрослости, успешное решение которых позволяет осуществить переход во взрослость менее болезненно. В контексте возрастного развития данные кризисы связываются как с началом профессионализации, так и со становлением собственного образа жизни, развитием навыков саморегуляции и планирования жизни (Кутрона, 1990; Стамбулова, 1999; Белокрылова, 1997). Проведенное нами исследование показало, что часть кризисной феноменологии студентов на всех курсах обучения также обусловлена трудностями переходного периода «вхождения во взрослость».

В предложенной Э.Ф. Зеером (1997) и дополненной Н.С. Пряжниковым и Е.Ю. Пряжниковой (2007) классификации профессионального развития выделяется общий кризис профессионального обучения (распространяющийся в целом на период профессионального обучения). В качестве факторов, его обусловивших, выступают: неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, перестройка ведущей деятельности, изменение социально-экономических условий жизни. Способы выхода из кризиса видятся авторами в смене мотивов учебной деятельности, ориентации на профессиональную практику, в коррекции выбора профессии и специальности в первые годы обучения в вузе. Кризис профессиональных ожиданий (Зеер Э.Ф.) или профессиональной адаптации (Пряжников Н.С.), связанный с началом профессиональной деятельности, также может быть отнесен к периоду вузовского обучения, поскольку многие студенты начинают работать на последних курсах. Однако данная модель лишь в общем виде отражает психологическое наполнение кризисов периода обучения в вузе.

В психологической литературе отмечается, что первым кризисным моментом у студентов-первокурсников является период адаптации к обучению в вузе. Большой массив данных по этой проблеме накоплен в психолого-педагогических и социально-психологических исследованиях (В.Т. Лисовский, А.А. Реан, А.В. Мудрик, Д.А. Андреева, Е.В. Витенберг, и др.). В этих исследованиях отмечается, что резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление — динамический стереотип — иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других — ровно. Особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако решающее значение приписывается социальным факторам.

В исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: во-первых, проблема нахождения собственной ниши в новом коллективе и ситуация взаимодействия с членами новой группы;

во-вторых, необходимость изменения привычного режима функционирования — школьное расписание и школьный распорядок дня существенно отличаются от вузовского; в-третьих, большие изменения связаны с перестройкой эмоциональных ощущений в рамках нового статуса, приобретением новых ролей (Слободчиков, 2005). В контексте проблем адаптации говорится также о неопределенности мотивации выбора профессии и недостаточной психологической подготовке к ней; о неумении осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемом отсутствием повседневного контроля педагогов; о поиске оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; о трудностях налаживания быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; и, наконец, об отсутствии навыков самостоятельной работы, неумении конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями. Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе (Белокрылова, 1997; Лисовский, 1990).

Социальную адаптацию студентов в вузе делят на: а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; б) социально-психологическую адаптацию — приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения (Буланова-Топоркова, 2002).

Говоря о социально-психологической стороне адаптации, особого внимания заслуживает проблема переживания одиночества молодыми людьми, усугубляющаяся сменой социально-образовательной среды (Кутрона, 1990; Белокрылова, 1997; Слободчиков, 2005). И. М. Слободчиков отмечает, что, возникая с момента рождения ребенка, одиночество в той или иной форме сопровождает его вырастание и тесно сопряжено с процессами взросления и становления личности. И. М. Слободчиков вводит понятие «*адаптивного одиночества*», основная функция которого — психоэмоциональная защита от возникающих и развивающихся стресс-факторов. Автор касается также и временных параметров «адаптивного одиночества» студентов, поскольку сам процесс адаптации имеет временные рамки. Если студент не встраивается в систему внутренних характеристик вуза в течение первого года обучения, то переживание одиночества можно рассматривать как характеристику дезадаптации, другими словами, переживание одиночества перестает быть острым к концу первого года обучения (Слободчиков, 2005).

И. А. Мещерякова, А. В. Иванова (2004) отмечают, что путь современного студента к статусу зрелого специалиста включает в себя три периода.

Первый период — начало обучения — требует знакомства с общими нормами вузовской жизни, адаптации к коллективу и характеру студенческой деятельности.

Основное содержание второго студенческого периода определяется приобщением к содержанию профессиональной деятельности, но пока еще в пределах учебного заведения. К середине обучения многие студенты возвращаются к вопросу о правильности выбора вуза или ссуза, специализации, профессии; часто возникает своеобразный когнитивный конфликт, связанный с несовпадением еще

абитуриентских представлений и обретенного в процессе обучения более реального видения профессии. Этот кризис профессионального становления (характерный для студентов-психологов и привлекающий в последние годы все большее внимание исследователей) может либо способствовать личностному и профессиональному развитию, либо приводить к личностной дисгармонии. В их исследовании было показано, что кризис профессионального выбора гораздо более ярко и часто проявляется у третьекурсников-психологов, чем у студентов других специализаций. Оказалось, что кризисные явления практически не затрагивают успешность учебной деятельности (падения успеваемости ни по психологическим, ни по прочим дисциплинам не зафиксировано), а выражаются в субъективных переживаниях. Самым болезненным разочарованием становится разочарование в себе, неуверенность студента в том, что он правильно выбрал профессию, что из него получится настоящий профессионал и т. п. Одной из форм проявления кризиса являются негативные переживания по поводу различных аспектов своего обучения и будущей работы, которые, тем не менее, не отражаются на успеваемости. Вопрос о профессиональном самоопределении, как правило, окончательно решается к концу третьего курса, и случается, что в это время принимается решение в будущем избежать работы по специальности. Это решение нередко сопровождается резкими и «немотивированными» изменениями в настроении студентов — от восторженного и уверенного до скептического (при оценке вузовского режима, системы преподавания) и подавленного (при проекции на свое будущее в профессии).

Заключительный, третий студенческий период связан с активной адаптацией к характеру и условиям той реальной профессиональной деятельности, которую выпускник будет осуществлять уже по завершении обучения (Мещерякова, Иванова, 2004).

В диссертационном исследовании Кочневой Л.В. (2009) показаны этапы развития профессионального самосознания студентов, характеризующиеся психологическими новообразованиями. Первый этап характеризуется приобретением профессиональных знаний, однако возможные образы Я в будущей профессии и личностное значение профессиональной Я-концепции неосознанны, поведение эмоционально, без ориентации на ответственность. Второй (основной) этап характеризуется преобразованием теоретического знания в мировоззрение профессионала: происходит осознанный поиск профессиональной Я-концепции, а выбор поведения будущего профессионала основывается на осмыслении образа Я в профессии, предполагает ответственность. На третьем, заключительном этапе осознается значение профессионального обучения для будущей деятельности, повышается ответственность, происходит более глубокое понимание и повышение ценности личностного значения профессиональной Я-концепции (Кочнева, 2009). Несмотря на то, что изучение кризисов при переходе от одного этапа к другому не являлось задачей цитируемого исследования, его результаты соотносятся с представлением о трех качественно различных периодах обучения в вузе и кризисах первого и третьего курсов соответственно. Поскольку автор выделяет новообразования каждого этапа, можно считать их вариантами конструктивно разрешаемого кризиса вузовского обучения.

Исследование кризисов в период вузовского обучения тесно взаимосвязано с формированием профессиональной идентичности студентов. Профессиональная

идентичность рассматривается в психологии как «ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития» (Поваренков, 2002), как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней (Шнейдер, 2000). В процессе профессионального обучения формирование профессиональной идентичности начинается, но не может быть завершенным к концу этого обучения. Тем не менее, характер профессиональной идентичности и уровень ее сформированности являются важным показателем актуального и перспективного профессионального развития. В связи с этим У.С. Родыгина (2007) предлагает различать профессиональную идентичность специалиста и профессиональную идентичность студента как два различных психологических феномена, имеющих преемственный характер. Профессиональная идентичность студента — это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Система представлений о самом себе в рамках профессиональной идентичности студента содержит представления о себе как о будущем специалисте (принадлежащем к определенной профессиональной группе), о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, о своих возможностях по реализации этих целей.

Эмпирическое исследование, проведенное У.С. Родыгиной (2007) на студентах-психологах, позволило заключить, что профессиональная идентичность студентов развивается неравномерно, т. е. в ее развитии чередуются латентные и кризисные периоды. По ее данным, на первом курсе кризис начинается после первой сессии и может быть охарактеризован как эмоциональный. По сравнению с первым семестром происходит снижение положительных эмоций студентов относительно профессии психолога и всего, что с ней связано ($p < 0,01$). Второй курс на фоне остальных выглядит наиболее благополучным, но, начиная с третьего курса, кризисные проявления начинают усиливаться, нарастают с каждым годом и достигают своих критических значений на пятом курсе. К пятому курсу резко снижаются многие показатели, отражающие профессиональную идентичность студента (они касаются удовлетворенности будущей профессией и активности, направленной на овладение ею). По данным Родыгиной диагностируется наиболее тяжелое психическое состояние и сильные эмоциональные переживания у выпускников. Кризис профессиональной идентичности выпускников характеризуется снижением положительных эмоций относительно профессии. Изменение удовлетворенности будущей профессией происходит вследствие изменения представления о профессии и изменения потребностей (например, первокурсники еще не задумываются над тем, как их материально сможет обеспечить профессия, а для пятикурсников это уже очень актуально).

В психологии образования поднимается проблема отчуждения студента от учебно-профессиональной деятельности (В.В. Абраменкова, Т.В. Гаврилова, Т.П. Скрипка, В.И. Слободчиков, Л.П. Стрелкова, В.С. Мухина, В.А. Сластенин), которая по сути является следствием (проявлением) низкого уровня сформированности профессиональной идентичности студентов, ведь отчуждение является

обратным полюсом идентификации. А в исследовании Гиниатулиной Е.И. (2009) на примере выпускников психологического вуза показано значение сформированной профессиональной идентичности студентов. Ею выявлено, что сформированная за время обучения в вузе профессиональная идентичность в большей степени способствует вхождению в профессию в первые два года самостоятельного трудового пути, чем несформированная, многие обладатели которой ушли из профессии.

На существование кризисов в период профессиональной подготовки студентов может указывать исследование синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у студентов. Так, в исследовании И. В. Афоньиной и Е. Б. Яцуновой (2009) показано, что у подавляющего большинства студентов 1 и 3 курсов синдром формируется или уже сформирован (80 % и 85 % соответственно), тогда как все пятикурсники подвержены его формированию или сформированности. Авторы связывают этот факт с тем, что, начиная с 3 курса, студенты включаются в различные виды практики, им уже приходится вступать в профессиональное взаимодействие со старшими коллегами, при этом, естественно, не всякий опыт оказывается позитивным. Некоторые студенты к пятому курсу начинают работать, что увеличивает физическую и психическую нагрузку. В целом, максимальная встречаемость сформированных симптомов СЭВ зафиксирована у пятикурсников.

Итак, приведенный обзор по кризисам студенческого периода позволяет выделить 3 кризисных этапа за период обучения в вузе: этап адаптации («кризис первокурсника»), кризис профессиональной идентичности студентов-третьекурсников и кризис профессиональной адаптации у выпускников. При успешном разрешении кризиса первокурсника у студентов начинается специализация интеллекта в соответствии с требованиями профессии и происходит становление профессионально-важных качеств, развитие профессиональной направленности, формируются способности к самоорганизации своей учебной деятельности и жизни в целом. Успешным разрешением кризиса третьего курса, когда вопросы самоопределения вновь становятся актуальными и переосмысливаются на новом уровне с учетом новых знаний о профессии, становится более ответственное отношение к профессиональному обучению, формируется направленность на личностное и профессиональное саморазвитие. Кризис профессиональной адаптации не может быть разрешен на пятом курсе, поскольку он связан с тревогой выхода во взрослый мир, с первыми пробами в профессии и в жизни, с началом активной самореализации и становлением функциональной независимости. Естественно, если в процессе обучения в вузе предыдущие кризисы не были конструктивно разрешены, «кризис пятикурсника» будет протекать более тяжело, усугубляясь несформированной профессиональной идентичностью и отчуждением от профессии.

В наших исследованиях, проведенных на студентах разных вузов (более 350 чел) и студентах сузов (256 чел.) было обнаружено, что большой процент студентов испытывает кризисные переживания, связанные с профессиональным развитием. У них отчетливо проявляются признаки кризиса нереализованности, такие как обесценивание своих прошлых успехов, сожаление по поводу упущенных возможностей. Признаки кризиса бесперспективности проявляются в отсутствии привлекательных целей, неопределенности будущего, в трудностях определения направлений развития, а также в наличии тревоги, страха или индифферентности

по отношению к своему профессиональному будущему. Для них характерны трудности ориентировки в потоке событий, ощущение усталости, переживание недостатка смысла жизни — все эти переживания представляют признаки кризиса опустошенности. Характерно также переживание своего образа Я, трудности в формировании профессиональной идентичности. Специфика и напряженность кризисных переживаний различается у студентов разных курсов.

Проведенное исследование позволило изучить специфику кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе.

На 1 курсе кризис переживает большая часть студентов (68 %). Он выражается в переживаниях биографического характера, связанных с трудностями определения перспектив развития и сожалением об упущенных возможностях. Трудности учебно-профессиональной адаптации выражаются в сниженной удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, усталости и напряженности. Первокурсники более интенсивно по сравнению со студентами старших курсов переживают чувство одиночества и переосмысливают свой Я-образ в новых социально-психологических условиях. Однако первокурсники по сравнению со старшекурсниками более уверены в правильности собственного профессионального выбора, с большим интересом относятся к своему профессиональному будущему и способны находить потенциал развития собственных способностей в условиях вуза.

На 5 курсе кризис профессионального развития имеет несколько другой характер. Группа студентов, интенсивно переживающих кризис, менее многочисленна и включает 51,4 % — около половины выборки. Здесь количество и интенсивность кризисных переживаний по сравнению с первокурсниками снижено, но выше, чем у третьекурсников. Наиболее актуальными переживаниями являются переживания планирования собственной жизни в целом, которые, надо сказать, остаются наиболее актуальными на протяжении всего периода обучения в вузе. Этот факт подтверждает гипотезу о том, что кризисы профессионального развития студентов являются частью общего переходного процесса вхождения во взрослость. На 5 курсе существенно возрастают переживания относительно своего профессионального будущего: возрастает тревожность, снижается интерес и уверенность в правильности выбора профессии, оценка возможностей самореализации в вузе. По сравнению с третьим курсом снижается способность к восстановлению психофизиологического потенциала, что говорит о возросшем утомлении и напряжении студентов, а также удовлетворенность и самореализация в учебно-профессиональной деятельности. Изменение отношения к процессу самореализации в вузе может быть связано с тем, что к пятому курсу студент психологически «вырастает» из данной среды, и готовится к переходу в среду профессионалов. К пятому курсу в личности студента закрепляются и некоторые новообразования по линиям межличностного взаимодействия — умение сотрудничать с разновозрастными студентами и коллегами, устанавливать контакты в коллективе; и самоконтроля поведения — способность к самоорганизации, восприятие критики, умение разрешать конфликты.

Кризис профессионального развития на 3 курсе наименее выражен, кризисная группа составила 44,3 %, интенсивность кризисных переживаний в целом ниже, чем на 1 и 5 курсах. Показатели учебно-профессионального развития также имеют максимально высокие значения, однако идет нарастание тревожности относительно

профессионального будущего и снижение уверенности в правильности выбора профессии. На 3 курсе выявлено максимальное количество различий между кризисной и благополучными группами, что может говорить о большой вариативности кризисных проявлений и об обусловленности «кризиса третьекурсника» преимущественно индивидуальными факторами.

Как видим, кризисы профессионального развития на разных этапах получения профессионального образования в вузе имеют черты сходства и различия. Этот этап — часть переходного процесса вхождения во взрослость путем приобретения профессии. Поэтому, возможно, переживания жизненного планирования доминируют над переживаниями формирования профессиональной идентичности. Кризис первокурсника — адаптационный этап, когда происходит смена социальной ситуации развития, подготовка к которой осуществлялась на этапе профессионального самоопределения. 5 курс — это подготовительный этап «кризиса профессиональной адаптации», здесь смены социальной ситуации развития еще не произошло, но студент психологически готовится к ней, чем и обусловлена специфика переживаний. Кризис профессионального развития третьекурсников в большей мере определяется неразрешенными проблемами этапов самоопределения и адаптации к обучению в вузе.

Особенности переживания и выраженность кризисной симптоматики у студентов ссузов имеет сходный характер. Следует только отметить, что на первых курсах к переживаниям, связанным с трудностями адаптации, добавляются и усиливаются переживания, связанные с неудачей поступления в вуз (такой путь получения образования планировала большая часть студентов ссуза). Поскольку период обучения в ссузе варьирует в зависимости от образования и может составлять 3 или 5 лет, то имеется некоторая специфика динамики профессионального развития и протекания кризисов. Тем не менее, схожесть этих процессов преобладает над различиями, что указывает на выявленные общие закономерности.

Исходя из вышесказанного, становится очевидной необходимость психологической поддержки и сопровождения обучающихся на разных этапах получения профессионального образования.

2.1. Направления психологического сопровождения студентов в период обучения

Направления психологического сопровождения должны включать: помощь на этапе профессионального выбора; целенаправленную работу по организации учебного процесса; мониторинг показателей профессионального развития с целью выявления студентов, нуждающихся в помощи; групповые консультации, направленные на обучение студентов владению временем (тайм-менеджмент), планированию будущего; работа, направленная на карьерное развитие; специальные мероприятия, по восстановлению психофизиологического потенциала.

2.1.1. Организация учебного процесса

По результатам исследования, выбор профессии студентами связан либо с желанием продолжения обучения, освоением успешной роли студента; либо с необходимостью получить высшее образование и соответствующий документ. При этом число студентов, выбирающих не профессию, а просто возможность получения образования

на бюджетной основе, в последние годы существенно выросло в связи с изменением правил приема. Студенты приходят в вуз, ориентируясь в первую очередь на мнение родителей и авторитет вуза, а не на собственные потенциалы и запросы. Выбор специальности у 30 % молодых людей случаен. В итоге 47 % первокурсников сомневается в правильности выбора профессии. У 72 % студентов, принявших участие в исследовании, сформирован профессиональный план на будущее. Однако лишь у половины эти планы обоснованы личностными особенностями, собственными интересами и способностями. На протяжении всего периода обучения студенты находятся в статусе диффузной профессиональной идентичности, не имея способности идентифицировать себя с профессией, оставаясь скорее учениками, чем профессионалами.

Для сохранения интереса студентов к профессии и снижения уровня кризисных переживаний и вероятности ухода из учебного заведения необходимо уделять особое внимание **работе с абитуриентами** (в рамках профориентационной практики, на днях открытых дверей и пр.). Используемые методы и средства должны быть направлены на:

- углубление представлений старшеклассников о профессии;
- формирование интересов к профессии.
- консультирование, направленное на активизацию субъекта выбора и формирование плана профессионального развития

Поддержка профессионального развития первокурсников должна быть нацелена на ознакомление с требованиями профессии, формирование более четких представлений об условиях работы по специальности. В связи с чем, помимо общих дисциплин, необходимо уделить внимание практическим занятиям, посещению предприятий и организации, выполнению практических проектов, решению реальных задач и кейсов. Учитывая трудности в формировании идентичности, как личностной, так и профессиональной, можно рекомендовать использование активных методов, направленных на углубление самопонимания, формирование профессиональной идентичности.

На 3 курсе студенты переживают разочарование в выбранной профессии. Число студентов, сомневающих в правильности профессионального выбора, растет до 55 %, 6 % уверены в неправильности своего профессионального выбора, а 12 % окончательно разочаровывается в профессии. До 81 % увеличивается количество студентов, имеющих смутные представления о будущей работе. 55 % студентов 3 курса не уверены в том, что выбранная профессия способствует самореализации и столько же студентов планируют получение другого образования. В связи с этим можно рекомендовать сосредоточить усилия по **поддержке профессионального развития третьекурсников** на обеспечении разнообразных видов практической деятельности. Реальное погружение в профессиональную среду может обеспечить работа на вспомогательных должностях в фирмах и организациях, использование различных видов активных методов, нацеленных на решение практических задач (тренинги навыков, деловые игры, case-studies и пр.). Не менее актуальны на данном этапе профессионального развития встречи с людьми, преуспевшими в профессии. Такие встречи могут быть организованы в форме семинаров, круглых столов, интервью и т. д. Кроме этого, в ситуации кризиса профессионального развития необходимо обеспечить доступность к помощи психолога-консультанта. Эта

профессиональная психологическая помощь может быть направлена на помощь в осознании качеств, личностных особенностей и интересов студентов, обсуждение возможных вариантов построения профессионального пути. Это возможно делать как с помощью специального факультативного курса, так и с помощью индивидуальных консультаций.

Обучение на 5 курсе связано с возникновением так называемого «синдрома выпускника». На данный момент студенты хорошо адаптированы к учебной среде, однако очень скоро им предстоит начать профессиональную деятельность, т. е. адаптироваться в профессиональном мире. Несмотря на то, что у 54 % выпускников отношение к профессии меняется в лучшую сторону, количество студентов, которые не имеют представлений об условиях работы по специальности, увеличивается до 16 %, 51 % имеют смутные представления о будущей работе. Видимо, поэтому 77 % студентов 5 курса намерены получать дополнительное образование, не всегда связанное с получаемой специальностью. Дефицит информации о рынке труда, требованиях профессии, возможностях карьерного роста, специфике деятельности на различных местах работы создаёт ощущение неопределённости ситуации, в которой оказались пятикурсники. Неопределённость ситуации приводит к значительному возрастанию страха и тревоги по поводу профессионального будущего, снижению позитивного отношения к своим профессиональным перспективам.

Основная цель оказания **поддержки студентам пятого-шестого курсов** — погружение в профессиональную среду (знакомство с функционалом специалистов разного уровня и профиля), оказание психологической поддержки, а также создание условий и предпосылок для успешного устройства на работу, адаптации в ней и старта карьеры. В соответствии с этим, основными направлениями работы по содействию профессионального развития студентов на данном этапе являются:

1. Погружение в профессиональную среду

- усиление практической направленности изучаемых дисциплин;
- организация встреч с профессионалами различного уровня и профиля;
- организация встреч с представителями служб персонала и кадровых агентств с целью получения информации об особенностях работы в различных организациях.

2. Выработка навыков профессионального поведения с использованием тренинговых методов (тренинг уверенного поведения, тренинги общения, тренинг решения управленческих задач и пр.).

3. Выработка навыков поведения на рынке труда для успешного устройства на работу (поиск вакансий с использованием различных каналов, составление резюме, прохождение собеседования и пр.).

4. Индивидуальная и групповая работа психолога, направленная на снятие психологического напряжения на данном этапе профессионализации;

2.1.2. Мониторинг показателей профессионального и личностного развития студентов

Методический комплекс для исследования признаков кризисов профессионального развития и их включенности в параметры профессионального самоопределения отработан в процессе исследования на выборках студентов вузов, сузов и взрослых, начинающих свою профессиональную деятельность. Предлагаемый комплекс

может быть использован для целей мониторинга и выявления студентов или работающих взрослых с сильной выраженностью кризисных переживаний и нуждающихся в психологической помощи. Комплекс включает: 1) анкету, направленную на выявление основных показателей профессионального самоопределения, 2) анкету кризисных переживаний В. Р. Манукян, 3) анкету «Факторы профессионального развития» М. Д. Петраш. Представленные методики показали свою высокую надежность при выявлении кризисности профессионального развития, они позволяют проводить групповые исследования, компактны и удобны в обработке.

АНКЕТА

1. ФИО _____ Возраст ____ Пол: М/ Ж (нужное подчеркнуть)
2. Место рождения _____
3. Семейное положение (нужное подчеркнуть):
 - а) женат (замужем)
 - б) никогда не был женат (замужем)
 - в) разведен(а), живу отдельно
 - г) вдовец (вдова)
 - д) другое
4. Наличие детей:
 - а) 1 / 2 / 3 /
 - б) нет
5. Взаимоотношения в собственной семье (нужное подчеркнуть):
 - а) теплые
 - б) отчужденные
 - в) холодные
6. Семья, в которой Вы росли (нужное подчеркнуть): полная/ неполная?
7. Образование Ваших родителей:
Мать _____
Отец _____
8. До 18 лет жил (нужное подчеркнуть):
 - а) с обоими родителями
 - б) с одним из родителей
 - в) с бабушкой
9. В семье воспитывались (нужное подчеркнуть):
 - а) строго
 - б) умеренно строго
 - в) не строго
10. Есть ли у Вас (нужное подчеркнуть):
 - а) сестра 1 / 2 / 3 / нет
 - б) брат 1 / 2 / 3 / нет
11. Ваше образование (нужное подчеркнуть):
 - 1 — начальное
 - 2 — неполное среднее
 - 3 — среднее общее
 - 4 — среднее специальное

5 — незаконченное высшее

6 — высшее.

12. Если у вас есть 2 образование, укажите _____

13. Ваша профессия _____

14. Что оказало наибольшее влияние при выборе профессии?

	Сильно повлияло	Не знаю	Никак не повлияло
Родители			
Близкие родственники			
Учителя			
Друзья			
Занятия в кружках, специальных секциях			
Выставки			
Специальная литература			
Средства массовой информации (радио, телевидение, газеты);			
Профориентационные мероприятия в школе			
Другое _____			

15. Выбор профессионального уч. заведения Вы осуществляли:

самостоятельно;

по совету друзей;

по совету наставников (учителей);

по совету родителей.

16. Насколько серьёзно был сделан ваш профессиональный выбор? (Обведите кружком верное утверждение)

а) я выбирал профессию, тщательно взвесив свои стремления, способности и черты характера

б) я несерьёзно отнёсся к выбору профессии

в) нечто среднее

17. Считаете ли вы удачным выбор своей профессии (*нужное подчеркнуть*):

а) да б) нет в) не знаю

17. Стаж работы _____

19. Делали ли вы попытки поменять профессию? (*нужное подчеркнуть*):

а) да

б) хотел, но не сделал этого

в) нет

г) собираюсь сделать это в ближайшем будущем

20. Сколько раз меняли место работы _____

21. Должность (в настоящее время) _____

22. Как вы считаете, насколько ваша профессиональная деятельность позволя-
ет вам реализовать свои способности и потенциал?

а) в высокой степени, я занимаюсь «своим делом»

б) моя работа не позволяет мне реализоваться (мои способности лежат в другой области)

г) нечто среднее

23. Как вы считаете, какое влияние оказывает ваша профессиональная деятельность на ваше развитие (личностное и/ или интеллектуальное)?

а) способствует моему развитию б) тормозит мое развитие в) затрудняюсь ответить

24. В общественной работе

а) постоянно принимаете активное участие б) не принимаете участие в) участвуете редко

25. Что из достигнутого в профессии на данный момент Вас радует, чем Вы гордитесь? _____

26. Что на сегодня Вас огорчает? _____

27. Какие любимые занятия сейчас (перечислите) _____

28. Удовлетворены ли Вы той работой, которую выполняете в рамках своей профессии?

а) да б) не знаю в) нет

29. Вы стремитесь к совершенствованию профессиональной подготовки?

а) да б) не знаю в) нет

30. Вы способны выдерживать длительное интенсивное умственное напряжение (умственная работоспособность)?

а) да б) не знаю в) нет

31. Перечислите, пожалуйста, что больше Вам нравится в Вашей профессиональной деятельности _____

32. Какие трудности Вы испытываете в профессиональной деятельности _____

Спасибо за участие!

Анкета кризисных событий (переживаний) В. Р. Манукян

Целью анкеты является изучение психологического содержания и интенсивности переживания кризисов взрослого периода. Анкета сконструирована с учетом психобиографического подхода к развитию личности взрослого человека. При этом имеется ввиду, что в период взрослости в результате наложения биографического и онтогенетических контекстов развития и влияния личностных факторов, интегрированность кризисных явлений повышается и наблюдается смешанная симптоматика (например, при определенных условиях кризис профессиональных ожиданий может содержать черты кризиса самоопределения, характерного для юношеского периода; или ситуация, когда черты кризиса первокурсника проявляются только в условии переезда в другой город, что является уже адаптационным кризисом). Кроме того, возрастные кризисы взрослости всегда связаны с субъективной оценкой своего жизненного пути, т. е. содержат биографический компонент. И в-третьих, развитие взрослого человека всегда протекает в рамках профессиональной деятельности, поэтому любое кризисное явление может вызвать изменения в структуре субъекта деятельности.

Анкета, построенная таким образом, позволяет определить индивидуальную структуру психологического содержания кризиса взрослого человека, выделить в нем ведущие признаки, которые обуславливают характер его переживания.

В зависимости от того, какие признаки окажутся ведущими, можно определить и тип кризиса, и направление психологической помощи.

Пункты 1, 7 — признаки кризиса нереализованности.

Пункты 2, 4, 6 — признаки кризиса бесперспективности.

Пункты 3, 5, 8 — признаки кризиса опустошенности.

Пункт 9 — представляет собой общепсихологический признак кризиса (Василюк, 1984), поскольку любой кризис развития в своей центральной фазе содержит конфликт.

Пункт 10 — представляет собой один из наиболее важных признаков кризиса идентичности (самоопределения), переживаемого в юности и ранней взрослости.

Пункты 11–24 представляют собой переживания, отражающие в целом кризисный процесс вхождения во взрослость (Шихи Г., Хухлаева О.В.), причем пункты 11–21 более характерны для периода вузовского обучения, а 22–24 — для начала профессиональной деятельности.

Полная версия биографической анкеты кризисных событий разработана для изучения кризисов на всем протяжении взрослого периода развития (Манукян, 2003; Головей, Манукян, 2003). Для целей выявления признаков кризисов у студентов анкета была модифицирована. В данном пособии приводится модифицированный вариант «Анкеты кризисных переживаний».

Обработка анкеты:

Результаты по отдельным параметрам кризисов соответствуют баллам по каждому из высказываний. Результаты по выделенным кризисам получаем в процентах. Это позволяет сравнить разные кризисы.

Инструкция:

«В представленной ниже таблице перечислены некоторые трудности и переживания, характерные для молодых людей. Отметьте, пожалуйста, наличие события в Вашей жизни и силу (выраженность) его переживания, используя шкалу от 1 до 10, где 1 — минимальная выраженность переживания, 10 — максимально выраженное, захватывающее переживание. Обведите соответствующую цифру в бланке. Если событие (переживание) отсутствует в Вашей жизни, то пропускайте его и переходите к следующему».

Событие, переживание	Сила переживания
1. Обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Неопределенность, непредсказуемость будущего	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Трудности ориентировки в сложном потоке событий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Трудности определения направлений развития в будущем	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Сожаление по поводу упущенных возможностей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Переживание недостаточной осмысленности жизни	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Событие, переживание	Сила переживания
9. Ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей, целей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Переживание своего «образа- Я» («Какой Я?», «Каким мне быть?» и т. п.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни (учебой, общением, отдыхом, работой и т.п.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Трудности, связанные с началом обучения (в конспектировании и понимании лекций, самостоятельной работе с литературой)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Переживание чувства одиночества	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Трудности в общении с однокурсниками	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Болезненный отрыв от семьи, поддержки близких людей и переход к самоподдержке	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Отрыв от друзей детства	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Отсутствие желания работать по выбранной специальности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Разочарование в выбранной профессии	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Переживание собственной некомпетентности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Трудности адаптации в трудовом коллективе	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Трудности, связанные с принятием профессиональных норм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Опросник «Факторы профессионального развития» М. Д. Петраш

Опросник «Факторы профессионального развития» ориентирован на выявление основных факторов, влияющих на профессиональное развитие личности.

Создавался опросник на основе анкеты, специально разработанной для изучения основных характеристик кризисов профессиональной жизни в соотношении с возрастными этапами развития. При обработке предварительных результатов анкеты с помощью факторного анализа были выделены 2 группы факторов. В первую группу вошли показатели профессионального развития личности — это удовлетворенность профессиональной деятельностью и направленность на самореализацию. Вторую группу составили факторы, влияющие на показатели профессионального развития — это параметры психофизиологического восстановления, целеустремленность, а также ряд социально-психологических факторов: межличностное общение, самоконтроль поведения.

Инструкция:

«Вам предлагается ряд утверждений, касающихся того, как Вы относитесь к себе и своей профессиональной жизни. Вам необходимо оценить степень соответствия каждого из предложенных утверждений, которая лучше всего отражает степень Вашего согласия или несогласия. Последовательно, прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Не согласен», «Скорее не согласен», «Скорее согласен», «Согласен», и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что правильных и неправильных ответов не существует».

Текст опросника

1. Я испытываю неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом.
2. Я замечаю, что с возрастом состояние здоровья все больше сказывается на моей работоспособности.
3. Я с уверенностью могу сказать, что нахожусь в хорошей физической форме.
4. Я делаю регулярно комплекс упражнений, который помогает поддерживать жизненный тонус.
5. Я не ощущаю значимых достижений и успехов в самореализации (позитивных результатов своего труда).
6. У меня бывают конфликты на работе.
7. Я уделяю достаточно времени сну и отдыху, чтобы чувствовать себя полным сил и энергии.
8. Если бы начать профессиональную деятельность сначала, я бы выбрал более высокооплачиваемую работу.
9. Я целеустремленный человек.
10. Я испытываю определенные трудности во взаимоотношении с разновозрастными коллегами.
11. Я все больше убеждаюсь, что моя жизнь не вполне осмысленна.
12. Я бы поменял место работы, если бы представилась такая возможность (уйти с прежнего места работы, но остаться в профессии).
13. Я не вижу возможности реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации.
14. Считаю, что мои жизненные взгляды определились.
15. У меня есть планы профессионального роста на будущее.
16. Я достаточно хорошо контролирую свое поведение, умею сдерживаться в ответ на резкие замечания.
17. У меня существуют выработанные для себя жизненные цели.
18. Я распознаю сигналы начала конфликта и использую техники эффективного разрешения конфликтных ситуаций.
19. Я работаю над собой, стремлюсь к совершенствованию профессиональных знаний и навыков.
20. Я осуществил многое из того, что планировал.
21. Я с большим желанием передаю свой опыт и знания коллегам.
22. В отношениях с коллективом я достаточно дружелюбен, правильно воспринимаю критику.
23. Я быстро и легко адаптируюсь в новом коллективе.
24. У меня существует поддержка со стороны коллег и друзей, которые мотивируют и вдохновляют меня.
25. Работа с людьми все больше меня утомляет.
26. При возникновении экстремальной ситуации я испытываю сильное эмоциональное напряжение.
27. Сравнивая свои успехи с успехами своих сокурсников, считаю, что моя профессиональная карьера не сложилась.

Обработка данных

В таблицах 2 и 3 представлены данные, касающиеся обработки опросника.

Таблица 2

Прямые и обратные вопросы

	Прямые вопросы (баллы)	Обратные вопросы (баллы)
Не согласен	1	4
Скорее не согласен	2	3
Скорее согласен	3	2
Согласен	4	1

Таблица 3

Номера утверждений, входящие в факторы профессионального развития

№	Название фактора	Вопросы (суммируются)	
		Прямые	Обратные
1	Целеустремленность	3, 4, 9, 15, 17, 19, 23	
2	Психофизиологический потенциал (самооценка психофизиологического потенциала)	3, 4, 7	2, 5, 6, 10, 25, 26,
3	Удовлетворенность профессиональной деятельностью		1, 5, 8, 12, 13, 25, 26
4	Межличностное взаимодействие	16, 19, 21, 22, 23, 24	10, 25
5	Самореализация в профессии	3, 7, 14, 20, 21	8, 11, 27
6	Самоконтроль поведения	16, 18, 22	6
Общий показатель ФПР		3, 4, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	1, 2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 25, 26, 27

Условные нормы

№	Название фактора	Баллы			Количество баллов	
		низкие	средние	высокие	min	max
1	Целеустремленность	7–19	20–25	26–28	7	28
2	Психофизиологический потенциал (самооценка психофизиологического потенциала)	9–23	24–32	33–36	9	36
3	Удовлетворенность профессиональной деятельностью	7–18	19–25	26–28	7	28
4	Межличностное взаимодействие	8–24	25–29	30–32	8	32
5	Самореализация в профессии	8–22	23–28	29–32	8	32
6	Самоконтроль поведения	4–10	11–13	14–16	4	16
	Общий показатель ФПР	27–79	80–98	99–108	27	108

Женщины

№	Название фактора	Баллы			Количество баллов	
		низкие	средние	высокие	min	max
1	Целеустремленность	7–18	19–25	26–28	7	28
2	Психофизиологический потенциал (самооценка психофизиологического потенциала)	9–22	23–29	30–36	9	36

Окончание табл. 3

№	Название фактора	Баллы			Количество баллов	
		низкие	средние	высокие	min	max
3	Удовлетворенность профессиональной деятельностью	7–17	18–24	25–28	7	28
4	Межличностное взаимодействие	8–23	24–30	31–32	8	32
5	Самореализация в профессии	8–20	21–28	29–32	8	32
6	Самоконтроль поведения	4–9	10–14	15–16	4	16
	Общий показатель ФПР	27–76	77–93	94–108	27	108

Мужчины

№	Название фактора	Баллы			Количество баллов	
		низкие	средние	высокие	min	max
1	Целеустремленность	7–20	21–26	27–28	7	28
2	Психофизиологический потенциал (самооценка психофизиологического потенциала)	9–26	27–33	34–36	9	36
3	Удовлетворенность профессиональной деятельностью	7–19	20–26	27–28	7	28
4	Межличностное взаимодействие	8–24	25–30	31–32	8	32
5	Самореализация в профессии	8–23	24–30	31–32	8	32
6	Самоконтроль поведения	4–10	11–13	14–16	4	16
	Общий показатель ФПР	27–83	84–100	101–108	27	108

Описание опросника

Фактор «Целеустремленность». *Высокие показатели* по параметру говорят о том, что у человека существуют выработанные для себя жизненные цели, которые характеризуют его как целеустремленную личность. Отмечается стремление к профессиональному росту, совершенствованию профессиональных знаний и навыков. Такая личность стремится к самосовершенствованию, разрабатывая для себя комплекс мер, способствующих поддержанию жизненного тонуса, необходимого для осуществления намеченных целей. *Низкие показатели* говорят об отсутствии планов профессионального роста на будущее, такая личность не строит планов на будущее, у нее слабо выражены цели, связанные с профессией.

Фактор «Психофизиологический потенциал» (Способность к восстановлению психофизиологического потенциала). *Высокие показатели.* Отражают высокий уровень резервных возможностей, способность к восстановлению потенциала. Человек находится в хорошей физической форме, для поддержания жизненного тонуса существует выработанная программа, позволяющая сохранять состояние своего здоровья и чувствовать себя полным сил и энергии. Он способен противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при работе с людьми. *Низкие*

показатели говорят о сниженных возможностях к восстановлению после нагрузок. Человек все чаще испытывает сильное эмоциональное напряжение при столкновении с экстремальными ситуациями. Появляются проблемы со здоровьем, которые сказываются на работоспособности. Работа вызывает чувство усталости, чрезмерного утомления.

Фактор «Удовлетворенность профессиональной деятельностью». *Высокие показатели* по параметру говорят о том, что профессиональные ожидания оправданы. Человек нашел себя в профессии и доволен той работой, которую приходится выполнять в рамках профессиональной деятельности. Как правило, не возникает разочарований и необходимости поменять род деятельности. Отмечается удовлетворенность своим социально-профессиональным статусом. *Низкие показатели* говорят о несовпадении профессиональных ожиданий и реальной действительности, с которой человек сталкивается в процессе деятельности. Возможны мысли, связанные со сменой места работы.

Фактор «Межличностное взаимодействие». *Высокие показатели.* Легкость в общении, умение устанавливать контакты с разновозрастными коллегами. Умение сотрудничать, делиться своим опытом и знаниями с коллегами. Личность легко адаптируется в коллективе, работа с людьми не утомляет. Как правило, конфликты на работе возникают редко. *Низкие показатели.* Отражают дистанцированную, отчужденную позицию в общении. Повышается конфликтность во взаимодействии, отсутствует поддержка со стороны коллег и друзей.

Фактор «Самореализация в профессии» (смысл профессиональной деятельности). *Высокие показатели* говорят о наличии устоявшихся жизненных взглядов и жизненных целей. Такие люди считают свою жизнь осмысленной, как правило, осуществляют задуманное. Считают свою профессиональную жизнь сложившейся, позитивно оценивают профессиональное развитие. С большим желанием делятся опытом и знаниями с коллегами. При *низких показателях* отмечается низкая оценка самореализации в профессии, человек считает свою жизнь не вполне осмысленной. Проявляется отсутствие четких жизненных взглядов и целей, недовольство собой, своим профессиональным развитием.

Фактор «Самоконтроль поведения». *Высокие показатели.* Говорят об организованности, высоком самоконтроле поведения. Такая личность умеет сдерживаться в ответ на резкие замечания. Отмечается конструктивное восприятие критики. Конфликты бывают редко, но в случае возникновения умеют эффективно их разрешать. *Низкие показатели* отражают плохой самоконтроль поведения, низкую способность к сдерживанию эмоций (импульсивность).

БЛАНК ОТВЕТОВ

№	Не согласен	Скорее, не согласен	Скорее, согласен	Согласен	№
1					1
2					2
3					3
4					4
5					5

№	Не согласен	Скорее, не согласен	Скорее, согласен	Согласен	№
6					6
7					7
8					8
9					9
10					10
11					11
12					12
13					13
14					14
15					15
16					16
17					17
18					18
19					19
20					20
21					21
22					22
23					23
24					24
25					25
26					26
27					27

2.1.3. Развитие навыков жизненного планирования и временной компетентности у студентов

Проведенное нами исследование кризисов профессионального развития у студентов вузов показало, что проблема жизненного планирования в целом и ситуативного каждодневного распределения времени между различными задачами является очень актуальной на всех этапах обучения. Так, одним из наиболее выраженных кризисных переживаний на первом, третьем и пятом курсах обучения являются трудности распределения времени и сил между различными жизненными сферами (учебой, общением, отдыхом, хобби и т. д.). Актуальной остается проблема конфликта (невозможности совмещения) двух или нескольких одинаково важных потребностей, целей. Эти данные отражают существующие у большинства студентов трудности целеполагания и планирования жизненного пути в целом. Они также связаны с общей высокой насыщенностью жизни студентов, с их стремлением решать множество жизненных задач одновременно. Следует также отметить, что по данным нашего исследования, переживания, описывающие процесс формирования профессиональной идентичности (несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии, отсутствие желания работать по выбранной специальности, переживание собственной некомпетентности, трудности, связанные с принятием профессиональных норм), имеют среднюю интенсивность и менее выражены по сравнению с глобальным жизненным планированием. Эти

данные подтверждают нашу гипотезу о включенности кризисов профессионального развития студентов в переходный процесс «вхождения во взрослость».

Кроме того, наше исследование показало, что «компетентность во времени» (по САТ) является одним из важных личностных ресурсов студентов в преодолении кризисных переживаний (особенно на 1 и 3 курсах); этот фактор также положительно взаимосвязан с успешной самореализацией студента в условиях обучения в вузе. Очевидно, что более развитая компетентность во времени позволяет студентам справляться с наиболее актуальными для них переживаниями распределения времени и сил между различными сферами жизни и вместе с этим позволяет больше включаться в процесс обучения, реализуя в нем свои способности. Таким образом, развитие компетентности во времени как способности переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной, является важной задачей на пути повышения социально-психологической адаптации студентов, снижения интенсивности переживаемых ими кризисов.

На сегодняшний день существуют различные программы развития временной компетентности (Болотова, 2006; Калинин, 2006; Моргенстерн, 2006; Архангельский, 2008; Хубер, Фукс, 2005 и др.), однако большинство из них направлены на увеличение личной эффективности профессионалов, чаще руководителей, что накладывает свою специфику. Однако основная цель тренинга временных компетенций едина для различных категорий участников и сформулирована А.К. Болотовой таким образом: «основа тренинга временных компетенций — организация совместной групповой деятельности и выбор индивидуальных стратегий активного преобразования, планирования своих действий, событий во времени. Наиболее рациональные способы «резервирования» или, наоборот, «использования» наличного времени, превращения его в условия реализации задач и жизненных целей связаны с осознанием времени как личностной ценности и освоением правил планирования и организации времени» (Болотова, 2006. С. 186). Среди современных авторов, разрабатывающих эффективные способы организации времени, следует выделить подход Г.А. Архангельского. Идеологию организации времени Г.А. Архангельский формулирует следующим образом: «Вдумчиво и осмысленно тратить невозможное время жизни в соответствии с осознанными личными ценностями и приоритетами» (2008).

Специфика тренинга временных компетенций для студентов состоит в том, что он должен быть в большей степени связан с общими принципами целеполагания и планирования, чем с конкретными аспектами профессиональной деятельности. Здесь, по-видимому, следует учитывать основные сферы самореализации студентов (хобби, досуг, межличностное общение, интернет-взаимодействие) и больше уделять внимание психологическим аспектам (стилевым, мотивационным, личностным барьерам), чем инструментальным (выбор планировщиков, органайзеров, составление хронокарт).

Для студентов задачами тренинга временных компетенций могут быть следующие:

1. Осознание и самостоятельное формулирование студентами трудностей в организации времени своей жизни;

2. Осознание собственной системы жизненных целей и ценностей, знакомство с принципами эффективного целеполагания и корректировка собственной системы целей;
3. Осознание особенностей личностной организации времени (собственной концепции времени, преимущественной временной ориентации и своего временного типа, анализ поглотителей времени в собственной жизни);
4. Поиск индивидуальных способов планирования времени с опорой на результаты самоанализа;
5. Закрепление полученных знаний и навыков с помощью моделирования реальных жизненных ситуаций, в которых наиболее часто проявляются трудности организации времени у студентов; работа на выявление психологических барьеров эффективной организации времени.

Форма реализации данных задач в тренинге временных компетенций для студентов может быть различной и проходить в разных форматах. А.К. Болотова считает, что в развитии временной компетентности эффективнее проводить пролонгированные, рационально распределенные в течение определенного времени тренинги. Она также отмечает, что здесь не может быть единого стандарта. Рациональные формы временной организации развиваются через практику, развернутое комментирование действий партнеров в дебрифинге. Тогда способы временной регуляции будут формироваться не стандартные, а оптимальные для данного субъекта (Болотова, 2006).

Ниже приводятся некоторые упражнения, с помощью которых возможно реализовать поставленные задачи тренинга временных компетенций для студентов. Некоторые упражнения могут быть использованы как материал для самостоятельной работы студента и самоанализа.

Рисуночный тест «Персональная концепция времени»

Рисуночный тест «Персональная концепция времени» позволяет осуществить экспресс-диагностику наиболее вероятной для субъекта внутренней концепции времени.

Инструкция к выполнению теста: «Изобразите ваше представление о времени в виде трех окружностей. Одна окружность должна символизировать ваше представление о прошлом, вторая — о настоящем, третья — о будущем.

При выполнении теста соблюдайте следующие правила:

1. В этом тесте вы оцениваете ваше собственное время.
2. Размер каждой окружности — произвольный.
3. Расположение окружностей в пространстве друг относительно друга — произвольное.
4. Не забудьте подписать, какая из окружностей символизирует ваше прошлое, какая — настоящее, а какая — будущее.
5. При выполнении этого теста главное — воображение и интуиция. Не раздумывайте долго, как вам изобразить окружности, нарисуйте первый же вариант, что придет вам в голову!»

Рисунок выполняется внутри квадратной рамки. Для рисования можно использовать любые удобные средства — ручки, карандаши, фломастеры и др. Рисунок

по желанию может быть цветным или черно-белым. Время рисования не ограничено, но, как показывает практика, 3–5 минут для выполнения этого задания более чем достаточно.

При выполнении задания могут быть получены, например, следующие результаты относительно внутренних концепций времени:

А. Время как линейная цепь отдельных событий. 1-й тип изображается как горизонтальная прямая линия, где кружки «Прошлое», «Настоящее» и «Будущее» следуют один за другим слева направо (реже наоборот, справа налево). Иногда подобная линейная транспектива изображается как восходящая или нисходящая линия.

Б. Время как непрерывный ветвящийся поток альтернатив. 2-й тип личностной концепции времени чаще всего задается с помощью трех видов изображений: 1) в виде горизонтальной (реже наклонной) прямой из пересекающихся окружностей, в которой прошлое, настоящее и будущее как бы сцеплены друг с другом; 2) в виде «вертикали» («прошлое» обычно внизу, «будущее» — вверху) из разобщенных или пересекающихся окружностей; 3) в виде хаотично разбросанных (иногда 2 из 3 окружностей могут пересекаться) внутри квадратной рамки окружностей.

В. Время как постоянная величина, «пространство», «поле». Для личностной концепции времени 3-го типа характерно изображение уравновешенного (с центральной или радиальной симметрией) сочетания окружностей в виде «мишени» (порядок расположения прошлого, настоящего и будущего может быть самым различным) или в виде так называемого «гармоничного единства» (окружности равны, расположены по вершинам равностороннего треугольника, может быть, при этом пересекаются друг с другом).

Примечание для ведущего тренинга. Рисуночная методика «Персональная концепция времени» является скорее иллюстративным материалом к тренингу и свободным экспериментом для актуализации самопознания, чем серьезной проективной диагностической техникой. Учитывая экспериментальный характер методики, тренер должен использовать ее как повод для активизации диалога с участниками тренинга по поводу их установок и убеждений относительно времени. Для активизации тренинговой работы, после того как каждый участник тренинга в соответствии с инструкцией нарисует требуемое изображение, ему необходимо презентовать свой рисунок группе, пояснив, почему он изобразил виды времени именно таким образом. При обсуждении рисунков может быть получено много интересной дополнительной информации, касающейся внутренних концепций времени.

Упражнение «Прошлое, Настоящее, Будущее»

Цель: исследование себя, своих ресурсов в прошлом, настоящем и будущем.

Инструкция: «Сейчас мы походим по комнате и выберем себе место для индивидуальной работы». Участники свободно перемещаются по комнате, и рассаживаются на заранее подготовленные места, если кто-то хочет изменить расположение своего стола, развернуть или подвинуть, то ведущий помогает этому, т. к. необходимо, чтобы участники себя чувствовали свободно. В это время ведущий включает спокойную медитативную музыку. Когда все расселись, ведущий продолжает инструкцию.

«Наша работа будет состоять из трех этапов.

Первый этап. Сядьте поудобнее, расслабьтесь, закройте глаза вспомните себя в прошлом. Кто вас окружает?.. Кто вы?.. К чему стремитесь?.. Запомните свои ощущения и то, что вы увидели. Зафиксируйте свои ощущения. Побудьте в них до тех пор, пока вы почувствуете, что готовы вернуться, когда это произойдет, можете открыть глаза.

Вы побывали в своем прошлом. Перед вами лежит лист бумаги, карандаши, фломастеры, краски — отобразите то, что вы увидели, почувствовали. Кто вас окружал? Как они действовали на вас? Кем были вы? К чему вы стремились? Как вы достигали своих целей? Абсолютно не важно, умеете ли вы рисовать или нет, самое главное, что за этим изображением стоит ваша реальность и вы знаете, что это значит»

На выполнение этого задания отводится 7–10 минут. Затем предлагается отложить работу. Лучше, если участники немного отдохнут, предлагается выложить свои работы в центр комнаты по кругу, походить и посмотреть на работы, после чего участникам предлагается вновь вернуться на свои места. Оценить насколько им сейчас удобно, не хотят ли они изменить положение своего рабочего места.

«Приступим к выполнению второго этапа работы.

Второй этап. Давайте сядем и расслабимся, почувствуйте свое тело, положение рук, ног, головы, удобно ли вашим мышцам. Каждый из вас находится в своем настоящем. Как вам здесь? Кто теперь вас окружает? Кто вы? К чему стремитесь? Что изменилось по сравнению с прошлым? Что осталось по-прежнему? Зафиксируйте в себе то, что вы почувствовали. Запомните свои ощущения и то, что вы увидели. Зафиксируйте свои ощущения. Побудьте в них до тех пор пока вы почувствуете, что готовы вернуться, когда это произойдет, можете открыть глаза.

Вы в своем настоящем. Перед вами лежит лист бумаги, карандаши, фломастеры, краски — отобразите то, что вы увидели, почувствовали. Кто вас окружал? Как они действовали на вас? Кем были вы? К чему вы стремились? Как вы достигали своих целей?»

На выполнение этого задания отводится 7–10 минут. Затем предлагается отложить работу. Лучше если участники немного отдохнут, предлагается выложить свои работы в центр комнаты по кругу, походить и посмотреть на работы. После чего участникам предлагается вновь вернуться на свои места. Оценить насколько им сейчас удобно, не хотят ли они изменить положение своего рабочего места.

Третий этап. «А сейчас переместимся в будущее: кто здесь вас окружает, может быть появился кто-то новый, может быть кто-то исчез? Кто вы теперь? К чему вы стремитесь? Чем занимаетесь? Запомните свои ощущения, и те “картинки”, что вы увидели. Постарайтесь запомнить их. Сейчас вы можете посмотреть на них, если вы почувствуете, что готовы вернуться, открывайте глаза.

Вы побывали в своем будущем. Перед вами лежит лист бумаги, карандаши, фломастеры, краски — отобразите то, что вы увидели, почувствовали».

Когда все участники закончили работу, ведущий дает следующую часть инструкции: «Давайте устроим галерею, разложим наши работы на полу по кругу. Походим по комнате и познакомимся с работами других авторов».

Завершающий этап работы — обсуждение, которое проводится в свободной форме с акцентом на эмоциональном отреагировании полученного опыта.

Упражнение «Постановка долгосрочных целей и анализ взаимосвязей между целями»

Сформулируйте и запишите 7 ± 2 индивидуальные долгосрочные жизненные цели. Проранжируйте их по степени важности.

Проанализируйте и отобразите взаимосвязи между целями по принципу «достижение цели А будет способствовать, поможет достижению цели Б». При желании на схеме также можно отобразить (например, другим цветом или линиями другого типа) негативные взаимосвязи между целями: «Достижение цели В будет мешать, препятствовать, подавлять достижение цели Г». Проанализируйте изображенную вами систему взаимосвязей между жизненными целями.

Вопросы для обсуждения: Существуют ли цели, от которых зависит выполнение большого числа других целей (от них обычно отходит больше всего «исходящих» стрелок)? Существуют ли цели, выполнение которых во многом зависит от выполнения других целей (к ним обычно подходит больше всего «входящих» стрелок)? Существуют ли в вашей системе целей «цели-аутсайдеры» (не связанные или слабо связанные с другими целями)? Как вы оцениваете синергизм (согласованность, позитивное взаимовлияние) вашей системы целей?

Упражнение «Целеполагание: ситуационный анализ»

Это упражнение помогает перейти от целеполагания к планированию достижения цели. Для этого необходимо проанализировать существующее положение дел, произвести ревизию доступных и недостающих для достижения цели ресурсов, как внешних, так и внутренних.

Для того, чтобы произвести ситуационный анализ, участникам предлагается выбрать одну из сформулированных жизненных целей и проанализировать все имеющиеся для данной цели ресурсы и ограничения. Для удобства работы можно использовать следующую таблицу:

	Личностные качества	Обстоятельства, события, окружение
Ресурсы		
Ограничения		

При обсуждении данного упражнения следует обращать внимание на то, как сам человек использует свои ресурсы и ограничения, на что больше обращает внимание, а что игнорирует.

Упражнение «Распределение времени»

Чтобы определить, на что вы тратите время, распределите свои занятия по следующим группам:

— занятия, которые вы не любите, но обязаны делать;

- дела, которыми вы занимаетесь, потому что они вам нравятся;
- праздное времяпровождение;
- ежедневные ритуалы;
- встречи;
- другое.

Распределите окружности на сегменты, отражающие долю каждой группы занятий:

Окружность, отражающая обычный день на прошлой неделе;

Окружность, отражающая ваш идеальный день.

Далее результаты выполнения упражнения обсуждаются в группе.

Упражнение «Анализ поглотителей времени»

В большинстве источников приводятся списки «поглотителей времени» применительно к работе офисного служащего или руководителя, что не совсем подходит для работы со студентами. Поэтому здесь мы приведем обобщенный список, который отражает в большей степени психологические особенности субъекта, чем проблемы организации его рабочего процесса.

Студенты самостоятельно отвечают на следующие вопросы (да или нет):

1. «Завтра, завтра, не сегодня»: большие, отнимающие много времени и поэтому неприятные задания я отодвигаю. Или же мне трудно довести их до конца, потому что никак не могу найти спокойного момента.
2. Стресс: чтобы начать работу, нужно чтобы поджимало время; если я даже не смогу соблюсти сроки, то хотя бы не очень опоздаю.
3. Разбросанность: я не могу решить, как расставить приоритеты, поэтому пытаюсь решить все задачи сразу, но у меня не получается.
4. Везде подстерегают помехи: то, что меня отвлекает, сильнее меня.
5. Если от меня кто-то чего-то хочет, то я не могу сказать, что у меня есть своя собственная работа и не могу отказать в просьбе.
6. Рабочие дни разорваны, потому что много таких промежутков времени, когда я не могу сделать ничего полезного.
7. Я не вижу смысла в том, что делаю.
8. Чтобы претворить свои планы в жизнь, мне не хватает самодисциплины.

После заполнения опросника возможны различные варианты работы. Один из вариантов: студенты объединяются в группы по схожим проблемам и инсценируют ее, представляют группе. Далее участники группы выдвигают предположения о психологических выгодах данного типа поведения, о способах решения проблемы и альтернативного поведения.

Упражнение: «Доведи за меня до конца!»

Упражнение направлено на демонстрацию того, как важно уметь доводить начатое дело до конца.

Каждый участник по очереди рассказывает какое-либо дело, которое он когда-либо не закончил, бросил, не доделав. Группа задает уточняющие вопросы. Затем группа должна решить, как бы она на месте участника завершила это дело. Ведущий должен следить за тем, чтобы не обсуждалось то, стоило ли вообще заканчивать дело.

3. Характеристика профессионального и личностного развития взрослых на начальном этапе профессиональной деятельности

Профессиональное развитие субъекта деятельности можно рассматривать как длительный прогрессивный процесс, имеющий вполне определенную структуру и продолжающийся до тех пор, пока осуществляется профессиональная деятельность.

Изучение взрослых людей разных специальностей, проведенное в последние годы, показало, что развитие субъекта деятельности, так же как и онтогенез, имеет свои фазы и генетические переходы между ними, которые могут выделяться как критические точки развития (Головей, Петраш, 2004), а профессиональные кризисы тесно переплетаются с возрастными и характеризуются своими особенностями в зависимости от периода развития (Манукян, Петраш, 2010).

Начало активного овладения профессией приходится на возрастной период 20–22 года, когда начинается процесс вхождения в профессию, вхождения во «взрослую» жизнь. Как правило, приступая к непосредственному выполнению профессиональной деятельности, молодой специалист сталкивается с рядом трудностей, связанных с адаптацией и профессиональными ожиданиями что, в свою очередь, ведет к кризисным переживаниям.

Согласно периодизации Е. А. Климова (2007), обозначенный возрастной период (18–25 лет) охватывает три стадии становления человека как субъекта деятельности: адепта, адаптанта и интернала. Каждый этап профессионального становления отличается своим содержанием и динамикой.

Включенность в профессиональный социум происходит на стадии «адаптанта», когда молодому специалисту необходимо адаптироваться к новой социальной роли, разновозрастному коллективу, социально-профессиональным ценностям и т. д. Наступает время выполнения профессиональных функций, «старт» в развитии субъекта деятельности. На стадии «интернала» работник становится довольно опытным, устойчиво любит свое дело, может работать самостоятельно, более надежно и успешно справляется с основными профессиональными функциями. В процессе профессионального становления, на любой из стадий, могут возникнуть проблемы. Например: неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации, неудовлетворенность карьерой и занимаемой должностью, неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом и т. д. Проблемы подобного рода могут возникать в ситуации рассогласования представлений человека о профессии и своей роли в организации с той реальностью, в которую он попадает.

Многообразие трудностей профессионального становления, с которыми сталкивается молодой специалист, связаны с организационными условиями труда; с решением бытовых и финансовых проблем, налаживанием семейных отношений; с межличностным взаимодействием в новом коллективе и т. д. Перечисленные трудности можно отнести к объективным трудностям. Но процесс профессионального становления характеризуется и субъективными особенностями — отношением к профессии, психологической готовностью к профессиональной деятельности, наличием необходимых знаний, умений и навыков, профессионально-важных качеств. Таким образом, можно говорить о том, что молодые специалисты на начальных этапах профессиональной деятельности неизбежно сталкиваются с трудностями,

связанными как с освоением новой роли, так и с условиями профессиональной среды (организация рабочего места, освоение нового оборудования). Начало профессиональной деятельности является не просто «вхождением» в профессию, а во многом определяет дальнейшую судьбу профессионала.

В рамках нашего исследования, было показано, что существенные трудности на этапе вхождения в профессию испытывают примерно 10% специалистов, и их можно отнести к кризисной группе. Около 30% можно отнести к группе условно благоприятно адаптирующихся, т. к. и в этой группе наблюдаются достаточно выраженные признаки кризиса вхождения в профессию.

Кризисный характер профессиональной ситуации развития проявляется в негативной оценке социально-профессиональной ситуации развития при низком уровне самореализации в профессии, недовольстве собой, своим профессиональным развитием. Ощущение невозможности реализоваться в профессии порождает возникновение «*кризиса вхождения в профессию*». На фоне заинтересованности в профессиональном развитии происходит снижение оптимизма, повышение тревожности, страха и индифферентного отношения к будущему. Эти профессионалы не всегда способны оценить свои достоинства, положительные свойства характера и уважать себя, для них характерно сниженное самоуважение, низкая способность принятия своего раздражения, гнева и агрессивности, ощущение бессилия. Они слабо осознают свои собственные чувства, не всегда принимают природу человека как положительную, склонны прибегать к конфронтации. Снижается также стремление к приобретению знаний об окружающем мире (познавательные потребности).

При благоприятной картине профессиогенеза отмечается позитивная оценка своего профессионального развития, молодые специалисты позитивно оценивают себя как субъекта профессиональной деятельности. Наблюдается преобладание положительных эмоциональных модальностей при оценке своего профессионального будущего. Выражена способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера и уважать себя за них (самоуважение). Отмечается повышенное стремление к приобретению знаний об окружающем мире (познавательные потребности).

Можно сказать, что для молодых специалистов, переживающих профессиональный кризис характерно:

- Низкая оценка себя как субъекта профессиональной деятельности.
- Негативная оценка профессиональной ситуации развития, которая выражается в отсутствии стремления к профессиональному совершенствованию, низкой направленности на самореализацию и низкой удовлетворенности профессиональной деятельностью.
- Наиболее актуальные переживания связаны с «трудностями определения направлений развития в будущем»; «неопределенностью, непредсказуемостью будущего»; «ощущением сильной усталости, отсутствием энергии для активной деятельности».
- На фоне заинтересованности в профессиональном развитии происходит снижение оптимизма, повышение тревожности, страха и индифферентного отношения к будущему.

Исследование позволило выделить личностные факторы, свидетельствующие о кризисном характере профессионального развития, которые могут выступать в качестве индикаторов кризисных переживаний: эмоциональная неустойчивость; чрезмерный самоконтроль (приводящий к напряжению); конформность; выраженность копинг-стратегий бегства-избегания, конфронтации и дистанцирования; слабая выраженность направленности на самоактуализацию.

В свою очередь, выявлены факторы, которые могут выступать в качестве психологических ресурсов на этапе вхождения в профессию. Среди них можно назвать *самопринятие*, *самоуважение*, выраженное стремление к приобретению знаний; высокий уровень *самоактуализации*; *самоподдержку* как проявление свободы выбора (независимость); *принятие агрессии* как естественного проявления человеческой природы; *эмоциональная устойчивость*, стратегии совладания: *планирование решения проблемы*, *положительная переоценка* и *поиск социальной поддержки*.

Исследование показало значимую роль фактора выбора профессии: серьезный подход к выбору профессии с учетом своих способностей и интересов способствует позитивной оценке профессиогенеза, в то время как необдуманный выбор ведет к возникновению профессионального кризиса на этапе вхождения в профессию.

Эти психологические ресурсы позволяют молодым профессионалам справляться с трудностями, возникающими на данном этапе развития, как возрастного, так и профессионального.

3.1. Психологическое сопровождение взрослых на начальном этапе профессиональной деятельности.

Результаты нашего исследования определили выбор направлений психологической поддержки молодых специалистов на этапе вхождения в профессию. Мы выделяем 4 блока:

I блок: Профессиональный (принятие норм и правил профессионального социума, повышение оптимизма и надежды на профессиональное будущее).

II блок: Эмоциональный (выработка эмоциональной устойчивости, обучение анализу своего эмоционального и психофизиологического состояния, нервно-мышечная релаксация).

III блок: Личностный (формирование самоуважения).

IV блок: Обучение приемам преодоления профессионального выгорания

I блок. Профессиональный

Основные проблемы, с которыми сталкивается молодой человек на этапе вхождения в профессию, связаны с несовпадением профессиональных ожиданий и реальной действительности (с 20 до 23 лет), а также с трудностями в самореализации (возраст от 23 до 28 лет). В этой связи появляются переживания относительно профессионального будущего, неопределенность дальнейших перспектив развития, появляется ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности. Поэтому при разработке методов психологической помощи молодым специалистам необходимо сделать акцент на профессионально-средовых факторах, которые будут способствовать выработке жизненных целей, планов профессионального роста и осознания своих достижений.

Упражнение 1. «Роль профессии в вашей жизни»

Цель выполнения упражнения заключается в определении значения профессии в жизни человека.

Этапы выполнения задания:

Молодому специалисту необходимо определить, какую часть жизненного пространства занимает профессия в его жизни. Для решения этого вопроса можно попросить изобразить ответ схематично, в виде рисунка. Это позволит определить, роль (и место) профессии в жизненном пространстве профессионала.

Далее можно предложить ответить устно или письменно (по ситуации) на ряд вопросов, которые, в свою очередь, помогут выявить уровень профессиональной мотивации (табл. 4. п. 1–5) и самооценку профессиональных способностей (табл. 4. п. 6–11), что поможет сформулировать рекомендации молодому специалисту.

Таблица 4

Возможные вопросы для беседы с начинающими профессионалами (Рабочая книга практического психолога, 2001)*

1	Проф. ценности	Что вы знаете о работе сотрудника «название организации» и в чем главная направленность его деятельности? (уровень профессиональной информированности) На какие нравственные ценности должен ориентироваться «специалист» в своей профессиональной деятельности? В чем состоит для Вас лично смысл деятельности «специалиста»?	Определяет смысл ПД** для себя	5
			Разрозненные ценностные ориентации, не может их соотнести	4
			Отдельные ЦО***, не может определить смысл ПД для себя	3
			Не называет ЦО, характерные для ПД и для себя	2
2	Волевая самоорганизация	Умеете ли вы планировать свою профессиональную деятельность (ПД)? Какие психологические приемы Вы используете для преодоления возникших затруднений в профессиональной деятельности?	Называет этапы ближайших и отдаленных планов; приемы преодоления затруднений	5
			Называет этапы планирования ПД	4
			Не умеет назвать этапы проф. и жизненных планов; сложности с определением приемов преодоления затруднений.	3
			Не умеет назвать способы совладания с затруднениями	2
3	Локус контр.	Удастся ли Вам влиять на события Вашей профессиональной жизни?	Причины — собственные качества	5
			Внутренние и внешние факторы	4
			Внешние факторы	3
			Не умеет назвать причины	2
4	Эмоциональная устойчивость	В Вашей ПД преобладают «+» или «-» эмоции? Какие приемы управления своим эмоциональным состоянием Вы используете в стрессовых ситуациях? Что вызывает у вас наибольшее удовлетворение в профессиональной деятельности? — интерес к содержанию и процессу выполняемой работы; — интерес только к результату, без учета средств выполнения работы; — интерес «к хорошо выполненной работе» (нужный результат допустимыми средствами); — интерес к взаимоотношениям с коллегами, к возможности саморазвития?	Преобладание «+» эмоций; УПД — саморазвитие	5
			Приемы управления эмоц. состоянием; УПД — от взаимоотношений с коллегами	4
			Затрудняется назвать приемы управления эмоц. состоянием; УПД — интерес только к результату	3
			«-» эмоции преобладают; отсутствие УПД.	2

Продолжение табл. 4

5	Соотношение мотивов внутр. проф. развития и мотивов повыш. социального статуса	Что вы называете наиболее важным показателем своего профессионального роста — внутреннее профессиональное развитие, повышение компетентности или занятие более высокой должности? Какую роль профессиональное развитие имеет в должностном продвижении? Какую роль может играть профессиональное обучение и повышение компетентности для дальнейшего продвижения?	Осознает проф. развитие (повышение компетентности) как необходимое условие должностного продвижения	5
			Рядоположно оценивает роль проф. развития и должностного продвижения	4
			Называет только этапы должностного продвижения	3
			Не умеет соотнести внутреннее проф. развитие и должностное продвижение	2
6	Проф. сознание	Перечислите 3 профессионально важных качества (ПВК) личности успешного «специалиста». Перечислите 3 профессионально важных качества (ПВК) личности неуспешного «специалиста».	Называет 3 признака	5
			Называет менее 3-х признаков	4
			Называет менее 2-х признаков	3
			Затрудняется выделить признаки	2
7	Проф. самооценка	Какие качества, черты личности, характера, с вашей точки зрения, мешают/помогают вам успешно выполнять свою работу? По каким критериям вы оцениваете успешность выполнения своей работы? Чего вам не хватает для полного самораскрытия как личности, так и профессионала? Что вы делаете для устранения этих помех? Что Вы назвали бы главным «уроком» из Вашего профессионального опыта? Ваш самый неудачный профессиональный опыт. Какие уроки вы извлекли из этого?	Интерес к профессиональному самооцениванию. Умеет называть качества.	5
			Умеет называть сильные и слабые стороны	4
			Умеет называть достижения в общем виде	3
			Не обнаруживает интерес к самооцениванию	2
8	Умение принимать решение	Если Вы не уверены в своих силах, возьметесь ли Вы за сложную работу (назовите Ваши варианты) [позволяет увидеть умение трезво оценить свои силы, способность подчинить свои интересы общему делу, а также способность видеть варианты и альтернативы в ситуации неопределенности].	Умеет находить альтернативы в ситуации неопределенности и оценивает свои силы. Называет несколько вариантов	5
			Определяет возможные варианты	4
			Затрудняется	3
			Не может	2
		Если вы уверены, что работа выполнена хорошо, но не соответствует определенному алгоритму, как вы поступите в этом случае? [позволяет определить умение находить варианты решений творческих заданий, способность подчинить собственные интересы требованиям дела.]	Называет несколько вариантов решений, способен подчинить собственные интересы требованиям дела	5
			Определяет возможные способы.	4
			Затрудняется	3
			Не может	2
9	Профессиональное мышление	Назовите 1-2 профессиональных ситуаций, требующие от Вас нестандартного (творческого), стратегического (перспективного) и тактического (оперативного) профессионального мышления	Умеет называть 2 проф. ситуации, требующие нестандартного решения	5
			называет 2 проф. ситуации, требующие стратегического, тактического профессионального решения	4
			Затрудняется в различении уровней и видов профессионального мышления	3
			Называет в качестве нестандартных типовые профессиональные ситуации	2

Окончание табл. 4

10	Проф.общение	Какие коммуникативные приемы Вы используете, чтобы отстоять свою точку зрения в случае расхождений позиций, конфликтов? Какие конкретные приемы Вы используете в своем опыте для того, чтобы установить взаимоотношения согласия с коллегами по работе?	Называет свои приемы. Речь четкая, выразительная	5
			Определяет нужные коммуникативные приемы и умения. Речь невыразительная.	4
			Называет отдельные приемы и умения. Речь нечеткая.	3
			Затрудняется назвать приемы	2
11	Проф.саморазвитие	Если бы вам захотелось помечтать, кем бы вы увидели себя в профессиональном плане через год, три, пять лет? Назовите этапы профессионального саморазвития — над чем Вы работали: в прошлые годы работаете в настоящее время	Называет этапы проф. развития, определяет планы на будущее	5
			Называет отдельные этапы	4
			Затрудняется	3
			Не умеет назвать последовательно этапы	2

* Модифицированный вариант возможных вопросов для собеседования с абитуриентами при «входном контроле».

** ПД — профессиональная деятельность

*** ЦО — ценностные ориентации

В зависимости от полученных ответов с молодым специалистом обсуждается ряд мероприятий по улучшению профессиональной ситуации развития. Например:

Активизировать свои профессиональные усилия (специализированная литература, курсы повышения квалификации, апеллирование к опыту наставников).

В первые месяцы работы проверить себя и обозначить «верхний предел» своих возможностей (реальных возможностей).

Корректировка мотивов профессиональной деятельности и «Я-концепции».

Поиск смысла труда и смысла работы в данной организации.

Приучить себя к анализу профессиональных ситуаций: что было сделано, какие задачи стояли, какие способы работы оправдали себя, какие не оправдали, получен ожидаемый результат или неожиданный.

Научиться анализировать свои профессионально-важные качества.

Вырабатывать стремление к профессиональному саморазвитию.

Упражнение для самоанализа 1 (Сыманюк, 2004).

Обращаясь к своим профессиональным неудачам за последнее время, ответьте на вопросы:

Какие действия я совершил?

Какими намерениями я при этом руководствовался (отметьте их полезность для себя и для ситуации в целом)?

Нет ли несоответствия между моими намерениями и поступками?

Можно ли реализовать эти намерения, используя другое поведение?

Придумайте не менее 3–4 способов того, как по-иному вы могли бы реализовать каждое свое намерение.

Упражнение для самоанализа 2.

Попробуйте составить список своих личностных качеств, мешающих вам быть успешным в своей жизнедеятельности.

Какие из профессионально-важных качеств у вас недостаточно выражены?

На фоне каких индивидуальных особенностей проявились эти качества (например, на фоне застенчивости, чрезмерной общительности, обостренной чувствительности и т. д.)?

Способны ли вы изменить это поведение на другое, также соответствующее вашим профессиональным планам?

Работа с будущим

Построение образов собственного профессионального будущего является одним из важных стимуляторов профессионального развития человека. Поскольку в нашем исследовании, у трети респондентов (из кризисных групп) были получены результаты, свидетельствующие о негативной оценке своего профессионального развития, мы считаем необходимым включить в комплекс мер по психологической поддержке молодых специалистов упражнения, способствующие формированию оптимистичного отношения к профессиональному будущему.

Упражнение «Работа с будущим»

В течение 10–15 минут отвечайте в письменной форме на вопросы: «Чего я хочу?», «Чего я хочу достичь?»; «Какая самая важная цель из моих целей?», «Почему эта цель так важна для меня?»

Продолжайте задавать себе вопросы, пока ответы не перестанут приходить спонтанно. Особое внимание обратите на последние ответы, так как они должны приходить из ваших сокровенных глубин. Что говорят эти ответы о вас и о целях, которые вы хотите достичь. Насколько важны эти цели для вас.

Проанализируйте:

Насколько выдержаны ваши желания в одном русле, есть ли альтернативные варианты?

Есть ли противоречивые, взаимоисключающие цели?

Возможно ли достичь этих целей?

Стоит ли это делать?

Даст ли вам это то, чего вы действительно хотите, в чем действительно нуждаетесь?

Стоит ли это тех усилий, которые требуются, чтобы осуществить эти намерения?

Оптимистическое отношение к будущему

Если с будущим мы связываем положительные модальности — это означает уверенность в себе, надежду и оптимизм. Эти свойства повышают сопротивляемость депрессиям, увеличивают продуктивность работы и укрепляют здоровье.

Упражнение «Как повысить свой оптимизм и надежду»

Есть хороший способ развить в себе оптимизм, и состоит он в том, чтобы развенчивать и опровергать пессимистические мысли.

Как только почувствуете, что впадаете в пессимистическое настроение, воспользуйтесь методом под названием **Фа-Мы-Ре-До-Э**.

«Фа» — фактическая реальность,

«Мы» — ваши невеселые мысли по этому поводу,

«Ре» — результат этих мыслей,

«До» — доводы спокойного разума,

«Э» — энергетическая встряска.

Посмотрите, как, осознавая все важные компоненты неприятного события, можно развеять упаднические настроения и взбодриться.

Упражнение

Опробуем метод критического анализа пессимистических мыслей на практике (Селигман, 2006).

Выберите, три неприятных происшествия последнего месяца.

Проанализируйте свое настроение, оцените объективные последствия и вспомните, какие мысли приходили вам в голову. Помните: побеждая отрицательные эмоции, мы подпитываем себя энергией.

Опишите все, что вы чувствовали, даже если это была мелкая неприятность — задержалась почта, вам не перезвонили или не вымыли стекло машины на заправке. В каждом случае старайтесь применить все четыре способа критического анализа.

Попробуем на примере:

Негативные мысли	Позитивные мысли
Я совершенно разбит	Я просто устал
Ты всегда меня высмеиваешь	Ты высмеиваешь меня, если я не убираю комнату
Начальник — деспот	Начальник в плохом настроении
Ты никогда со мной не разговариваешь	Ты в последнее время мало со мной говоришь
Сегодня — удачный день	Мне всегда везет
Я стараюсь	Я — трудолюбивый человек
Я неприятен людям	Я неприятен этому человеку

Теперь самостоятельно, а также обсуждая в парах (или тройках)

Составьте 3 варианта «негативных мыслей», которые касаются вашей личности или какой-либо конкретной ситуации и преобразуйте их в «позитивные мысли».

II блок: Эмоциональный

Методы эмоциональной проработки

Во время исполнения своей работы человек может испытывать гнев, обиду, радостное возбуждение, счастье, испуг, удовлетворенность или тревогу. Его настроение может быть хорошим или плохим. Эти эмоциональные состояния являются нормальными для любой сферы жизнедеятельности человека.

Перед человеком встает следующая задача:

- понять, что эти чувства (как правило, негативные) являются нормальными и что их следует ожидать;
- четко осознавать, какие чувства человек испытывает в данный момент, для того, чтобы они не взяли верх над ситуацией, не повлияли на деятельность;
- разработать конкретные методы для идентификации и «проработки» этих чувств. Чувства не должны оставаться внутри, увеличивая риск негативных настроений и состояний (таких как гнев, депрессия или тревога); соматических

проблем (таких как высокое артериальное давление, болезни желудочно-кишечного тракта, язвы, а также нарушение сна).

Эмоциональное осознание собственных чувств позволяет нам:

- принимать активные меры, направленные на то, чтобы избежать демонстрации профессионально неуместных чувств;
- принимать активные меры для «разрядки» негативных чувств позитивными способами, позволяющими уменьшить стресс и ощущение дискомфорта.
- Развитие способности осознавать свое эмоциональное состояние включает следующие действия:
- самонаблюдение, т. е. отслеживание собственного эмоционального состояния;
- мониторинг физических и физиологических признаков;

Проверка своего эмоционального состояния

В конце рабочего дня необходимо специально отвести несколько минут на то, чтобы отойти от суеты сиюминутных дел и понять, что происходит с вами на эмоциональном уровне. Если это будет не один перерыв в течение рабочего дня — еще лучше! Так как они способствуют снижению риска хронического стресса.

Для использования метода кратких проверок необходимо соблюдать некоторые правила:

- Проверки не должны занимать много времени.
- Начиная использовать этот подход, делать перерывы и в тех случаях, когда испытываются позитивные эмоции. Регулярные перерывы для проверки своего эмоционального состояния дают возможность практиковать навык оценки эмоционального состояния.
- Важно практиковать этот навык.
- Экспериментировать с различными подходами, что усиливает ощущение собственной силы и собственных возможностей. Например, проверка своего эмоционального состояния во время прогулки или в обеденный перерыв.

Во многих случаях физические и физиологические признаки могут дать полезную информацию о тех чувствах, которые вы испытываете на самом деле.

Мониторинг физических и физиологических признаков

Существует ряд физических сигналов и телесных ощущений, которые говорят о наличии чувств. Не существует однозначного соответствия между конкретными чувствами и наличием определенных телесных сигналов, но мы предлагаем вам подумать о следующем:

- *Мышечное напряжение.* Наряженные мышцы могут свидетельствовать о наличии тревоги и стресса.
- *Сердцебиение или поверхностное дыхание.* Может говорить о присутствии угрожающего стимула.
-

Нервно-мышечная релаксация

В 1929 году Эдмунд Якобсон опубликовал книгу «Прогрессирующая релаксация», в которой выдвинул предположение, что тело реагирует на стресс посредством мышечного напряжения. Это напряжение, в свою очередь, усугубляет

тревогу и стресс, в результате чего возникает порочный круг. Он предположил, что мышечная релаксация снижает напряжение и оказывается несовместимой с тревогой.

Саморегуляция мышечного тонуса (Марищук, Евдокимов, 2001)

Упражнения в расслаблении поперечно-полосатой мускулатуры — наиболее важная часть всех предварительных упражнений метода саморегуляции.

Вначале необходимо поставить перед собой задачу: вырабатывать привычку периодического контроля тонуса мышц и использовать для тренировок любые свободные минуты в течение дня (в момент пробуждения и перед сном, во время поездки в общественном транспорте, во время просмотра телепередачи и т. п.).

Это воспитывает непринужденность и мышечный самоконтроль, который может быть использован в повседневной деятельности для своевременного устранения непроизвольной скованности мышц лица, рук, ног. Цель будет достигнута даже в том случае, если по определенным причинам вы не сможете «дойти» до вершины психической саморегуляции, навыки устранения излишних мышечных «зажимов» будут способствовать сохранению высокой работоспособности и нормализации вашего психического состояния.

Принципы и правила, необходимые для всех таких упражнений:

1) Задача упражнений — дать возможность осознать и запомнить ощущение расслабленной мышцы по контрасту с ее напряжением.

2) Каждое из упражнений состоит из двух фаз: начальной (напряжения) и последующей (расслабления).

3) В начальной фазе напряжение избранной мышцы или группы мышц должно нарастать плавно, завершающее расслабление («сбрасывание» напряжения) осуществляется резко.

4) Медленному напряжению мышц сопутствует медленный глубокий вдох. Расслабление синхронно со свободным полным выдохом.

5) Закрепление упражнения можно выполнить в нескольких приемах в течение дня, но чтобы все они за день были проделаны. Их не следует выполнять непосредственно перед сном, так как мышечное напряжение обладает возбуждающим действием.

6) Каждое из упражнений повторяется 3-4 раза. Длительность всего подготовительного курса — около недели.

7) Упражнения в мышечном расслаблении проходят более успешно у лиц с хорошо развитой мышечной системой.

Формирование навыков расслабления мышц следует начинать с расслабления мышц лица и правой руки (у левшей — левой руки). Эти части тела имеют самое большое представительство в двигательной и чувствительной зоне коры головного мозга. Это является физиологической основой того, что релаксация мышц лица способствует достижению общего покоя.

Упражнение по расслаблению мышц лица в системе психической саморегуляции получило название «маски релаксации». Вначале рекомендуется несколько подготовительных упражнений, позволяющих управлять мимической

мускулатурой. Работая с мимической мускулатурой, можно не только приобрести навыки в ее расслаблении, но и научиться наиболее простым приемам управления своими эмоциями.

III блок: Личностный (формирование самоуважения)

В ходе исследования было показано, что для молодого специалиста на этапе начала профессиональной деятельности потребность в самоуважении является наиболее значимой. Было выявлено, что человек, способный ценить свои достоинства, положительные свойства характера и уважать себя за них, имеет определившиеся жизненные взгляды и жизненные цели, находит смысл в профессиональной деятельности, стремится к профессиональному совершенствованию, считает профессиональный путь верным.

В этой связи в рамках психологической поддержки начинающих профессионалов мы предлагаем использовать упражнения, направленные на формирование самоуважения.

Цель этих упражнений заключается в формировании позитивной «Я-концепции».

Упражнение 1. «Я горжусь»

1 вариант. Занятие начинается с обсуждения фразы: «Действительно уверенный в себе человек относится к себе с уважением».

Участникам предлагается закрыть глаза, представить себе лист бумаги, мысленно написать на нем слова «Я горжусь тем, что я...», а затем закончить это предложение с использованием различных вариантов. При обсуждении результатов упражнения вводится понятие самоуважения.

Можно данное упражнение выполнять несколько иначе.

2 вариант. Занятие начинается с обсуждения фразы: «Действительно уверенный в себе профессионал относится к себе с уважением».

Участникам предлагается закрыть глаза, представить себе лист бумаги, мысленно написать на нем слова «Я горжусь тем, что я...», а затем закончить это предложение с использованием различных вариантов достижений в профессиональной деятельности. Обсуждая результаты упражнения, вводится понятие самоуважения (как специалиста).

Упражнение 2. «Звезда самоуважения»

Совместно с участниками занятия составляется список позитивных качеств профессионала.

Начинающим специалистам предлагается, опираясь на эти качества, изобразить звезду своего самоуважения следующим образом. Выбрать из списка качества, которые они находят у себя, и записать их на лучиках звездочек, которые им раздаются (либо на звезде, изображенной на листе бумаги).

Упражнение 3. «За что я уважаю...»

Обсуждение фразы: «Действительно уверенный в себе человек относится с уважением к окружающим».

Человека можно не любить, но уважать его за те или иные качества. Выбираются два участника, которые по очереди заканчивают предложение: «Я уважаю (называют имя участника семинара-тренинга) за его (называют качество)». Думать не более трех секунд. Повторять названных участников нельзя.

Упражнение 4. «Подумай»

Предлагается подумать над вопросом: «Бывает ли так, что человека не за что уважать?» В каждом человеке есть «светлая» сторона, хотя она в данной ситуации может и не проявляться. Далее участники семинара-тренинга выбирают одного из коллег (партнеров) и пытаются фантазировать о том, какие неизвестные им качества, за которые можно уважать, конкретный человек проявляет дома или где-то в другом месте (например, в экстремальной ситуации и пр.).

Упражнения, направленные на формирование «самоуважения», а также развитие эмпатии в межличностных отношениях (уважении других людей), помогут молодым людям развить в себе способность находить в себе сильные стороны и способствовать формированию позитивной «Я-концепции». Что, в свою очередь, поможет конструктивно преодолевать трудности, связанные с вхождением в профессию.

IV блок: Обучение приемам преодоления профессионального выгорания.

Семинар-тренинг

Цель:

- Познакомить с понятиями, которые характеризуют синдром «эмоционального выгорания».
- Научить распознавать начинающиеся признаки синдрома.
- Научить своевременно реагировать.
- Отработать умение и навыки трансформации отрицательных переживаний в положительное эмоциональное состояние (стабилизация эмоционального фона).
- Создать условия для взаимной поддержки, обмена опытом.

Примерный план семинара-тренинга «Что такое выгорание»

1. Определение понятия «Эмоциональное выгорание» (ЭМ).

2. Стадии выгорания — определение, каким образом возникает и как протекает «Синдром выгорания», диагностические индикаторы выгорания.

3. Анализ возможных проявлений (ЭМ):

Мыслительных — путаница в мыслях, медлительность, неспособность выносить суждения и принимать решения, потеря способности находить альтернативные варианты или определять приоритеты задач, потеря объективности в оценке собственной работы.

Поведенческих — гиперактивность, чрезмерная усталость, импульсивные реакции, неспособность выразить свои мысли устно или письменно и т. д.

Психологических — депрессия, раздражительность, беспокойство, чрезмерная возбудимость, вспышки гнева, потеря контроля над собой и т. д.

Соматических — физическое истощение, упадок сил, желудочно-кишечные расстройства, нарушение аппетита, ипохондрия, нарушение сна, треморы и т. д.

4. Анализ возможных причин возникновения выгорания, таких как: особенности работы, высокая ответственность, ежедневная психоэмоциональная нагрузка, необходимость все время «быть в форме», высокие профессиональные стандарты, нежелание обсуждать свои чувства, проблема с оценкой собственных реакций, невозможность эмоциональной разрядки, страх перед признанием в необходимости помощи, неудовлетворенность взаимоотношениями с коллегами, неблагоприятный психологический климат в коллективе.

5. Обсуждение темы: «Неизбежно ли выгорание?» и «Как предотвратить выгорание». Можно обсудить необходимость формирования приемов поведения и навыков, способствующих предотвращению выгорания, а именно:

- Постараться себе нравиться, больше любить себя
- Перестать искать в работе единственное счастье или спасение
- Перестать жить за других, их жизнью
- Разработать систему приоритетов
- Научиться говорить «НЕТ»
- Научиться обращаться за поддержкой со стороны коллег
- Оценить реалистичность ожиданий по отношению к себе
- Овладеть методами преодоления стресса

6. Обсуждение возможностей мобилизации ресурсов личности.

Ресурсы эмоциональной сферы

К этим ресурсам относится осознание и принятие своих чувств и эмоций, снятие эмоционального напряжения, контроль динамики переживания — устранение застреваний, неполного отреагирования, заикленности.

Ресурсы когнитивной сферы

Ресурсы когнитивной сферы личности заключаются в понимании причин трудностей, осмыслении ситуации, построении, уточнении образа ситуации и включении его в целостные представления о себе, окружении и взаимосвязях с окружением.

Ресурсы поведенческой (и деятельностной) сферы

Данные ресурсы гармонизации настроения заключаются в перестройке поведения, в изменении стратегий, планов, целей и задач, режимов деятельности.

Для подведения итога в конце занятия желательно обсудить вопросы:

Что дало Вам занятие? Извлекли ли вы из него пользу?

Удовлетворены ли вы своим участием и поведением? Если нет, то в чем?

Как вы сегодня себя чувствовали?

Что было для вас:

- полезным
 - мало полезным
 - самым неприятным
- Каково Ваше самочувствие?

Отвечает каждый. Сначала письменно, затем вслух проговаривает.

Обсуждение в группе.

Конечно, мы приводим лишь примерное направление отработки проблемы эмоционального выгорания в ходе специально организованного занятия. Проблема столь обширна и имеет такое множество аспектов, что в зависимости от ситуации и потребностей группы может потребоваться проведение нескольких занятий, углубленных тренингов. Конкретный план и количество занятий должен определить профессионал-психолог, работающий в организации. Необходимо отметить, что аспекты психологической помощи при эмоциональном выгорании профессионалов довольно широко освещены в специальной литературе (Пэйн, Купер, 2008, Водопьянова, 2000 и др.).

Литература

1. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Тренинг развития жизненных целей / Под ред. Е. Г. Трошихиной. СПб., 2001.
2. Арасланова Е.В. Анализ причин отчуждения студентов вуза от учебно-профессиональной деятельности // Психология человека в современном мире. Т. 4. / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, О.И. Александрова. М., 2009. С. 94–99.
3. Архангельский Г.А. «Принципы управления личным временем и тайм-менеджерский софт». URL: <http://www.improvement.ru/bibliot/principi.shtm>.
4. Афоньшина И.В., Яцунова Е.Б. Изучение синдрома эмоционального выгорания у студентов на разных ступенях обучения // Психология человека в современном мире. Т. 4. / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, О.И. Александрова. М., 2009. С. 99–104.
5. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: Автореф. дис... канд. психол. наук. МГУ, 1997.
6. Болотова А.К. Психология организации времени: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006.
7. Бочаров В.В. Антропология возраста: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
8. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. // В кн.: Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 443–463.
9. Ганзен В.А., Головей Л.А. К системному описанию онтогенеза человека // Психология развития. СПб.: «Питер», 2001. С. 81–97.
10. Гиниатулина Е.И. Сформированность профессиональной идентичности и послевузовская профессиональная адаптация психологов // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 2.
11. Головей Л.А., Данилова М.В., Дербенева М.Ю., Рыкман Л.В. Профконсультационное заключение: Общий психологический практикум. СПб., 2011.
12. Головей Л.А., Данилова М.В., Дербенева М.Ю., Рыкман Л.В. Психология профессионального развития: Практикум по активным методам профессионального самоопределения. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010.
13. Головей Л.А., Манукян В.Р. Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода. Вестник СПбГУ, 2003. Серия 6. Вып. 4.
14. Головей Л.А., Петраш М.Д. К проблеме соотношения возрастного и профессионального развития личности (статья). Материалы научн.-практ. конфер. «Ананьевские чтения» / Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Г.М. Яковлева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 100–108.
15. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35–44.

16. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб., 2006.
17. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2007.
18. Козлова Т. З. Особенности социальной идентификации на различных стадиях жизненного цикла личности // Социальная идентификация личности / Под ред. В. А. Ядова. М., 1993.
19. Кон И. С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности): Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: «Просвещение», 1979.
20. Кочнева Л. В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
21. Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. 2006. № 1.
22. Кутрона К. И. Поступление в колледж: одиночество и процесс социальной адаптации // Лабиринты одиночества. М., 1990.
23. Лисовский В. Т. Советское студенчество: Социологические очерки. М. 1990.
24. Манукян В. Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: автореф. дис. ... канд. психол. наук, СПб., 2003.
25. Манукян В. Р., Петраш М. Д. Психологические ресурсы преодоления возрастных и профессиональных кризисов средней взрослости // Психология зрелости и старения № 2 (50), лето. 2010. С. 5–23.
26. Марищук В. Л., Евдокимов В. И., 2001 Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. 260 с.
27. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2.
28. Моргенстерн Д. Таймменеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. М., 2006.
29. Опыт работы кабинета профконсультации Тартусского госуниверситета / Под ред. А. Сукамыги. Тарту: Изд-во ТГУ. 1988. 268 с.
30. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д: Феникс, 2002.
31. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.
32. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Профориентация. Учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2007.
33. Психология развития. / Под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М., 2005.
34. Пэйн Р., Купер К. Эмоции и работа. Теория, исследования и методы применения Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр». 2008. 544 с.
35. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
36. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4.
37. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
38. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: уч. пос. для ВУЗов. М.: «Школьная пресса», 2000.
39. Слободчиков И. М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4.
40. Стамбулова Н. Б. Психология спортивной карьеры. СПб., 1999.

41. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОЖЭК», 2004. 300 с.
42. Таймменеджмент: учебное пособие для вузов / Под ред. Г. А. Архангельского. М., 2008.
43. Хубер А., Фукс Г. Жизнь по внутренним часам. СПб., 2005.
44. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2008.
45. Шихи Г. Возрастные кризисы — ступени личностного роста. СПб.: «Ювента», 1999.
46. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М., 2000.
47. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато и др., 1996. (в общую библиографию)
48. Holland J. L. The Psychology of Vocational choice / Waltham, Mass: Blaisdell. 1996.

Издательство «Нестор-История» с 2003 года на рынке интеллектуальной литературы

Мы осуществляем весь цикл предпечатной подготовки:

- Набор текста
- Литературное редактирование
- Корректур
- Изготовление оригинал-макета любой степени сложности

**Наличие собственной типографии
позволяет минимизировать затраты на изготовление тиража книги**

**Издательство помогает своим авторам
реализовать тираж через книготорговые организации**

Наши партнеры в Санкт-Петербурге:

- Санкт-Петербургский государственный университет
- Институт истории материальной культуры Российской Академии наук
- Социологический институт Российской Академии наук
- Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова Российской Академии наук (Санкт-Петербургский филиал)
- Санкт-Петербургский экономико-математический институт Российской Академии наук
- Санкт-Петербургский институт истории Российской Академии наук
- Институт восточных рукописей Российской Академии наук
- Санкт-Петербургский филиал архива Российской Академии наук
- Институт лингвистических исследований Российской Академии наук
- Институт русской литературы Российской Академии наук (Пушкинский Дом)
- Санкт-Петербургский научный центр Российской Академии наук
- Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС при Президенте РФ
- Санкт-Петербургский Институт океанологии им. П.П. Ширшова Российской Академии наук (СПбФ ИО РАН)
- Академический университет – научно-образовательный центр нанотехнологий Российской Академии наук
- Международный банковский институт (АНО ВПО «МБИ»)
и другие организации

Наши партнеры в Москве:

- Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- Государственный центральный театральный музей им. А.А. Бахрушина
- Государственный музей А.С. Пушкина
- Политехнический музей
- Институт славяноведения Российской Академии наук
- Институт археологии Российской Академии наук
- Институт проблем рынка Российской Академии наук
- Институт экономики Российской Академии наук
- Институт общей генетики Российской Академии наук
- Институт Европы Российской Академии наук
- Институт российской истории Российской Академии наук
- Институт географии Российской Академии наук
- Институт содержания и методов обучения Российской академии образования
- Психологический институт Российской академии образования
- Государственный институт искусствознания
- Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова
- Научно-исследовательский институт теории и истории архитектуры и градостроительства Российской академии архитектуры и строительных наук
- Московский государственный университет тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова
- Академия сферы социальных отношений
и другие организации

Обращайтесь к нам по телефонам:

Санкт-Петербург
+ 7(812)235 15 86
Москва
+7 (499)755 96 25
или

через форму обратной связи на нашем сайте nestorbook.ru

Все книги издательства «Нестор-История»

можно приобрести по адресу:

Санкт-Петербург, ул. Петрозаводская, д. 7, тел. +7(965)048-04-28

Москва, ул. 1-я Брестская, д. 62, 3-й этаж, тел. +7(499)755-96-25

(100 м от станции метро «Белорусская-Кольцевая»)

или заказать:

www.nestorbook.ru

По вопросам оптовой торговли обращайтесь:

Санкт-Петербург, ул. Петрозаводская, д. 7, тел. 8-965-048-04-28

ТД «Гуманитарная Академия», тел. (812)430-99-21, www.humak.ru



Научное издание

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ:
НАЧАЛО ПУТИ

Эмпирическое исследование

Корректор *Л.А. Захирина*
Оригинал-макет *Л.Е. Голод*
Дизайн обложки *И.А. Тимофеев*

Подписано в печать 00.00.2015. Формат 70×100 ¹/₁₆

Бумага офсетная. Печать офсетная

Усл.-печ. л. 21

Тираж 800 экз. Заказ № 000

Издательство «Нестор-История»
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7
Тел. (812)235–15–86
e-mail: nestor_historia@list.ru
www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии издательства «Нестор-История»

197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7

Тел. (812)622–01–23